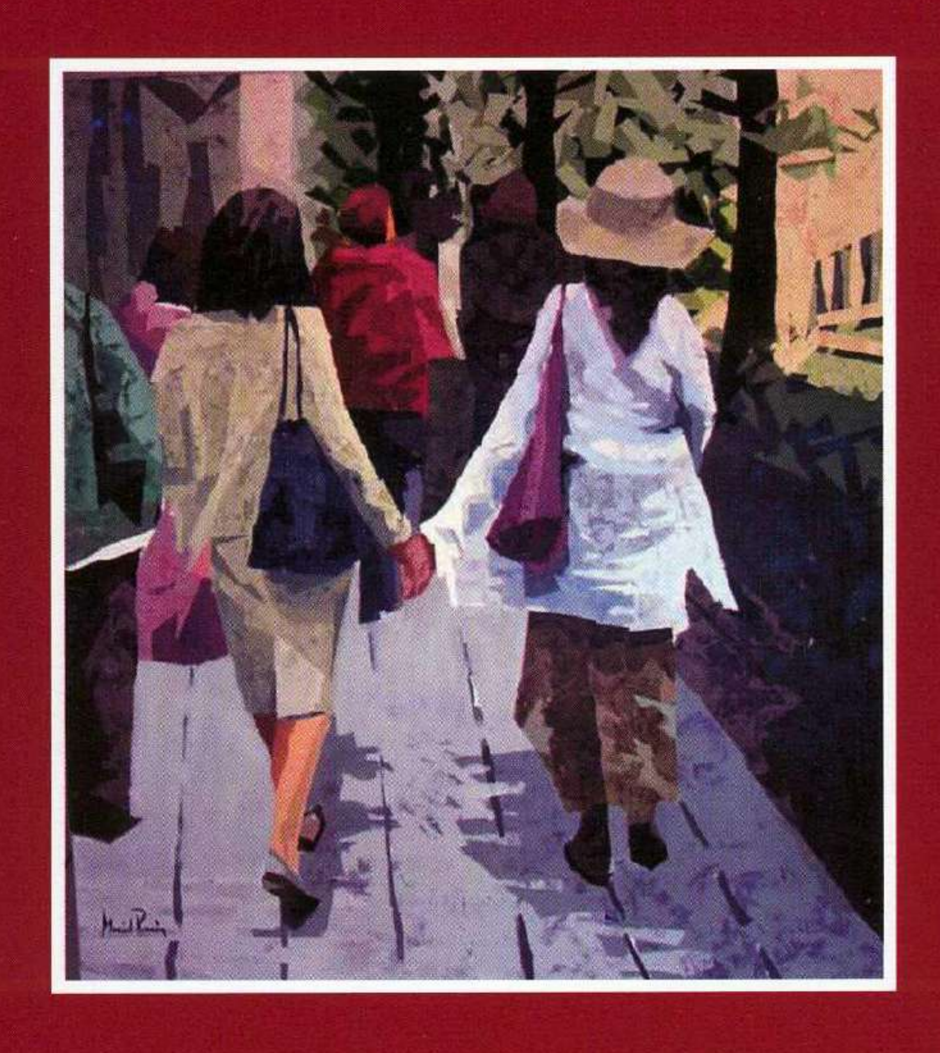
Madeleine Arnot

Coeducando para una ciudadanía en igualdad







Morata

Por Marina Subirats

En los últimos treinta años se ha producido, desde la sociología de la educación, bastante literatura acerca de educación y género: cómo se educa a las niñas, que diferencias existen respecto de la educación de los niños, qué deberíamos modificar... Un tema que apareció como tal en los años setenta y que desde entonces ha propiciado una interesantísima reflexión polifónica, conducida sobre todo por mujeres, y muy especialmente por mujeres inglesas y australianas. Otras mujeres a lo ancho del mundo, interesadas en esta cuestión, hemos seguido con pasión sus avances y sus debates, aprendiendo y polemizando con ellas, copiándolas a menudo, discutiéndolas a veces, pero siempre deslumbradas por la potencia y la profundidad de sus intuiciones, de sus trabajos empíricos, de sus logros, en una palabra. Creo que puede decirse, sin temor a exagerar, que ellas abrieron la senda por donde hemos podido avanzar conjuntamente, aunque ello no signifi-que unanimidad sino una amplia pluralidad de posiciones y de trabajos.

Y entre estas inglesas oteadoras de horizontes nuevos en lo que respecta a la relación entre educación y género, Madeleine Arnot ha sido, sin duda, una de las más destacadas. Recuerdo aún mi primer encuentro con ella, allá por los primeros años ochenta, cuando sugerí su nombre para un encuentro madrileño en el que se iba a celebrar la recuperación de la documentación de la Residencia de Señoritas, bajo la presidencia de Soledad Ortega. Yo sólo conocía sus escritos y me habían impresionado tanto que esperaba el cliché de una inglesa madura, académica y austera. Pero Madeleine era entonces casi una chiquilla que no paraba de reír, con un ingenio chispeante y mordaz que nos dejó atónitas. Doblemente, porque en cuanto inició su ponencia nos dimos cuenta de la amplitud y la fuerza de sus planteamientos.

La característica de los trabajos de Madeleine Arnot ha sido ésta: la de la persistencia en abrir caminos, en desbrozar posiciones, a través de una reflexión de alto vuelo teórico apoyada en la investigación empírica. La capacidad para ahondar con extraordinaria fuerza en una temática que con los años se ha ido revelando infinita, porque el análisis y la reflexión sobre el tratamiento de hombres y mujeres en la educación ha resultado ser un hilo que la ha ido conduciendo

desde lo que podía aparecer inicialmente como un campo de análisis particular y restringido hasta la apertura sobre algunos de los temas mayores de nuestro tiempo.

Temas que no sólo conciernen a la educación, sino a todo el planteamiento de las relaciones entre las personas, hombres y mujeres, marcadas por los géneros y sujetas de modo creciente a un proceso de individualización, y las instituciones en las que se enmarcan nuestras vidas: el Estado, básicamente, como contraposición al individuo, como símbolo y representación de la sociedad organizada.

La rapidez de los cambios que vivimos se refleja en este nuevo libro de Arnot, pensado desde la problemática que nos va desvelando el siglo XXI, que la ha llevado a un doble salto conceptual: nuestro ámbito de referencia ya no es el Estado, cada Estado nacional, sino el mundo, inmerso en el proceso de globalización. Así, el horizonte cambia y se amplía de pronto, y hay que repensarlo todo, porque nuestro escenario es ya otro. Y al mismo tiempo, la educación ya no es el bagaje que debe permitir a las generaciones jóvenes insertarse en el mercado de trabajo o adquirir los instrumentos básicos para vivir en un contexto inmediato. La educación, o al menos una parte de ella, debe transformarse en educación para una ciudadanía global. En un instrumento capaz de dar a la gente joven las referencias necesarias para convi-vir en un mundo amplio y diverso, de una diversidad yuxtapuesta y simultánea, y marcado a la vez por la afirmación de la igualdad de derechos y por la realidad de las desigualdades, las diferencias, los prejuicios, las jerarquías.

Tenemos así, planteado de golpe, uno de los núcleos duros que habrán de con-figurar, sin duda, las reflexiones sobre la educación en los próximos años. Ya no estamos en un mundo dominado por las certezas, certezas enfrentadas, por supuesto, pero relativamente simples y tranquilizadoras, sino en un mundo que debe comprender la complejidad y la flexibilidad, y ello exige otro tipo de personalidades.

Siguiendo en muchos momentos los sutilísimos conceptos de Bernstein, Arnot se adentra en el análisis de la construcción de unas personalidades masculinas y femeninas aún fuertemente dependientes de las posiciones de clase y de género, aún alejadas, en este momento, de las capacidades que exigirá la

construcción de una ciudadanía global que ella ve, sobre todo, como una nueva ética global.

Pero hay todavía otra vuelta de tuerca. ¿Cuál es el papel que en todo ello van a tener las mujeres, el género femenino, como conjunto de comportamientos y pautas tradicionalmente atribuidas a las mujeres? Una ciudadanía global necesita partir de los derechos humanos de las mujeres; una ética global necesita partir de la aceptación de las diferencias, y los géneros son todavía hoy la diferencia más universal. Y sin embargo, las instituciones siguen dominadas por el andro-centrismo; el sistema educativo, las escuelas, han tenido, están teniendo aún, una extraordinaria dificultad para integrar elementos de la cultura femenina tradicional, elementos referidos al cuidado, a las relaciones familiares, por ejemplo, que se siguen considerando propios del ámbito privado. ¿Cómo, en estas instituciones, podrá darse cabida a unos valores tan contrapuestos a la racionalidad masculina, base sobre las que aquellas se construyeron?

Arnot analiza también lo que ha ocurrido en el Reino Unido con la educación para la ciudadanía, materia que intenta ya responder a las necesidades cada día más visibles de educación de las nuevas generaciones. Cada vez consideramos en mayor medida los derechos del niño, sus derechos como ciudadano con capacidad de decisión y de participación, y la necesidad de educarle para que pueda ejecerlos.

De ahí que esté surgiendo, en diversos países, un área de conocimientos, o una materia, de educación para la ciudadanía. La autora la considera sobre todo desde un punto de vista: la carencia relativa al género. Los derechos son entendidos como propios del niño, ente abstracto, sin sexo, y ello supone, como siempre, la ausencia de las mujeres. Por esto la Plataforma de Beijing incluyó un capítulo específico sobre

"Las niñas". En la versión inglesa de la educación para la ciudadanía, lo que llamamos la perspectiva de género no fue contemplada, se pensó en "el ciudadano", y basta. Un olvido significativo que muestra hasta que punto los compromisos internacionales y las declaraciones oficiales en relación a la igualdad no son, a menudo, sino un gesto amable o interesado hacia las mujeres, sin comprensión suficiente de nuestra aportación específica y sin voluntad real de transformación.

Todo ello es especialmente instructivo para el público español, en el momento en que se está configurando también, en nuestro país, la educación para la ciudadanía, y que ésta ha chocado con la oposición frontal de una parte de la Iglesia y de la derecha política. La versión española contempla las diferencias de género, el principio de igualdad entre los sexos, claro que en versiones variadas y diversas, según unos libros de texto adaptados a cada público. Pero esta ya es otra historia, aunque no hace sino añadir ejemplos de resistencias a los avances de una cultura que cada día se revela más necesaria para las nuevas generaciones. Interesante, pues, el análisis del caso inglés, para todos aquellos países que aún no hayan incorporado a la docencia esta nueva materia y tengan que diseñar su currículum; tal vez ellos podrán obviar olvidos tan inexplicables como el que Arnot nos aporta.

Un último aspecto a destacar: en el último capítulo Arnot incorpora una exploración sobre como debería transformarse la educación para la ciudadanía global en función de la consideración de los géneros, y especialmente del género femenino. Y

ello le permite apuntar a un conjunto de estrategias que las mujeres pueden aportar a la agenda de la globalización. Estrategias que no son debidas a intereses de grupo, aunque se inicien en un género, sino que son ya respuestas a problemas universales que hoy no sabemos cómo resolver. Y para las que las mujeres, en tanto que herederas de una cultura distinta, tenemos algo específico que decir. Temas como la reducción de la pobreza y el desarrollo sostenible, como la eliminación de la violencia y la educación para la paz, aparecen, a priori, como más allá de los planteamientos de género, y sin embargo, están profundamente ligados a ellos: las mujeres tenemos respuestas concretas, no sólo para mejorar nuestra situación, sino para mejorar las relaciones en el mundo. Temas como los derechos sexuales y reproductivos, que ella considera como formando parte de la ciudadanía —aunque no han sido aún plenamente reconocidos con este nombre— son cuestiones fundamentales sobre las que es necesario seguir avanzando, porque de otro modo la globalización puede acabar apareciendo como un elemento de degradación de la vida de muchas mujeres en el mundo. Y el tema crucial, finalmente, de la capacidad de ac-ción de las mujeres, hoy todavía tan indefinido, cierra un libro altamente sugerente, con el

que Madeleine Arnot, una vez más, se sitúa un paso más allá de los debates del momento para describir con gran exactitud el paisaje que está a la vuelta de la esquina y apuntar, al mismo tiempo, la posibilidad de unas soluciones basadas en la extraordinaria riqueza de una cultura tradicional femenina aún medio escondida entre los andrajos de Cenicienta, y que, sin la intervención de un hada madrina que actúe bajo la forma de un movimiento potente de mujeres, parece imposible que nadie la invite a la fiesta de la globalización.

Esta obra sintetiza de manera crítica lo mejor de los debates sobre teoría feminista a lo largo de varias décadas. No conozco otro libro que abarque con tanta profundidad una gama tan amplia de temas, ya sea a escala local como internacional, y que establezca la importancia del estudio del ciudadano marcado por el género. Madeleine ARNOT nos proporciona un notable programa de investigación, al igual que hallazgos esclarecedores que guiarán el debate y el pensamiento sobre el ciudadano marcado por el género en los años venideros. Esta es la clase de libro que representa una verdadera hazaña en el ámbito de la teoría de la educación.

—Profesor Carlos Alberto TORRES, Universidad de California, Los Ángeles, Estados Unidos.

Éste es un libro exhaustivo, único en la tarea de reunir las nociones de género y las críticas a los conceptos de ciudadanía y educación para la ciudadanía de manera consistente. Es también oportuno pues, sin duda alguna, los debates sobre ciudadanía y ciudadanía global se han apoderado de la imaginación política, pero necesitan de manera urgente una óptica de género. Sobre la base de los sólidos conocimientos reunidos a lo largo de muchos años desde numerosos sitios de investigación y análisis, Madeleine ARNOT proporciona un magnífico panorama de este complejo y a la vez contradictorio campo de estudio.

—Lyn DAVIES, profesora de la Universidad de Birmingham, Reino Unido.

Madeleine ARNOT es una de las mejores investigadoras del mundo en los ámbitos de género y educación. Este libro compila sus estudios sobre ciudadanía y a la vez explora un amplio espectro de cuestiones que abarcan desde la identidad personal hasta la globalización neoliberal. Cada capítulo exhibe su fusión característica de análisis intelectual preciso e investigación empírica original. El libro concluye con una brillante síntesis de ideas sobre género,

educación y ciudadanía a escala mundial.

—Raewyn CONNELL, profesora de la Universidad de Sídney, Australia.

CAPÍTULO PRIMERO

Agradecimientos

Aprendizaje e integridad

Comencé a interesarme por la educación del ciudadano cuando, a principios de la década de los noventa, la entonces primera ministra Margaret Thatcher empezaba a hablar acerca de una "ciudadanía activa". Se había apelado a la Hansard Society para que investigara el concepto de ciudadanía, y dicha institución había adoptado un amplio espectro de enfoques políticos diferentes, sobre todo aquellos relacionados con la ciudadanía participativa. En ese momento, se estaba mercantilizando el sistema educativo y se estaban reemplazando a paso acelerado todas las variables conocidas relacionadas con la justicia social —incluidas aquellas sobre la igualdad de géneros— con las exigencias de un sistema educativo guiado por el rendimiento. Cuando mis colegas de la Universidad Aristóteles de Tesalónica, Kiki DELIYANNI y Roula ZOUGOU llegaron desde Grecia para solicitar mi colaboración, analizamos el hecho de que, si bien el igualitarismo de la década de los ochenta había dejado huellas en nuestros respectivos países, no sabíamos qué pensaban los docentes de esta nueva era sobre la igualdad de género. Estas dos tendencias de cambio se convirtieron en el objetivo de nuestro proyecto, financiado por la Unión Europea, sobre la promoción de la conciencia de la igualdad titulado *Promoting Equality Awareness: women as citizens*. Amparo TOMÉ, de la Universidad de Barcelona, Helen ARAÚJO, de la Universidad de Oporto, y Gabrielle IVINSON colaboraron magníficamente con nosotras. Juntas desarrollamos la temá-

tica de género, educación y ciudadanía y desde entonces hemos unido nuestros programas de investigación, participado en conjunto en numerosas conferencias y establecido programas de maestría enfocados en política, democracia y educación en nuestros respectivos países. Durante los últimos diez años, he viajado con regularidad a Tesalónica y Oporto; juntas hemos debatido nuevas formas de ciudadanía, nuevos modelos de educación democrática y nuevas investigaciones sobre género. Esto es lo que significa para mí la integración europea, experiencia que me ha beneficiado de muchas formas.

La red de expertos que trabajan sobre la temática de género, educación y ciudadanía se ha extendido con los años. Agradezco a mis colegas Tuula GORDON y Elena LAHELMA (Finlandia), Gloria BONDER (Argentina), Halleli

PINSON y Hannan ALEXANDER (Israel), Penny ENSLIN y Shirley PENDLEBURY (Sudáfrica), Kathleen WEILER (Estados Unidos), Jane KENWAY (Australia), Kathleen LYNCH (Irlanda), Janet HOLLAND y Lyn DAVIES (Reino Unido) y a muchos otros por las conversaciones que mantuvimos y por las lecciones que aprendí de sus obras. Lamento no poder mencionarlos a todos. Gran cantidad de colegas publicaron sus investigaciones sobre ciudadanía en el libro que coedité con Jo-Anne DILLABOUGH, *Challenging Democracy: International perspectives on gender, education and citizenship*.

Jo-Anne comenzó un viaje intelectual que nos llevó al corazón del pensamiento feminista y de su desafío a la ciudadanía liberal democrática. Deseo agradecerle que me haya introducido al mundo postmoderno al ponerme en contacto con la investigación en América del Norte y por alentarme a sostener una idea más compleja sobre la identidad ciudadana. También deseo agradecer a Christopher COLCLOUGH, Elaine UNTERHALTER y Shailaja FENNELL, quienes introdujeron mis estudios sobre ciudadanía al estudio del desarrollo; temática que define mi nuevo proyecto.

Debo muchísimo a los estudiantes de doctorado con los que trabajé en cuestiones relacionadas con la ciudadanía. De Harriet Marshall y James Lee aprendí respectivamente acerca de la educación global y la educación para la ciudadanía en el Reino Unido; de Daniel Faas, Avril Keating y Stravuola Phillipou, sobre ciudadanía europea; de Shu Ching Lee, Alison Phipps y Sunny Wang, sobre género, cuestiones étnicas y educación en un contexto global; de Halleli Pinson y Antoni-na Tereschenko, sobre identidades políticas; y de Patrick Brindle sobre educación para la ciudadanía inglesa mientras él trabajaba en el Proyecto Leverhulme sobre libros de texto de educación cívica inglesa de la posguerra. También agradezco a muchos colegas en una amplia variedad de países (por ejemplo: Cuba, Islandia, Israel, Irlanda, India, Japón, Sudáfrica, Suecia, Taiwán y Trinidad) que me invitaron a debatir con ellos cuestiones de género, ciudadanía y educación en varias conferencias internacionales y en mis viajes para presentar disertaciones. En lo personal, agradezco a Philip GARDNER, Len BARTON, Michael APPLE, Raewyn CONNELL, Carlos Alberto TORRES, y a mi querida amiga Terry MCLAUGHLIN (ya falleci-da), por

interesarse en mi trabajo y por el considerable apoyo personal que me han brindado. Este ámbito presenta un enorme potencial para vincular una amplia gama de países, colegas y áreas de investigación. Finalmente, mi agradecimiento a Anna Clarkson, de Routledge, por acompañarme en todo momento en cada una de las publicaciones que emprendemos juntas.

Por último, dedico este libro a mi esposo Robin, quien me ha apoyado de manera maravillosa, y a nuestra hija Kathryn y nuestro hijo Adam, dos seres de gran entereza que han tolerado mi falta de atención, mis numerosos viajes y mi empe-cinamiento en investigar estas áreas de interés.

CAPÍTULO PRIMERO

Introducción

Aprendizaje e integridad

La globalización y los derechos humanos globales son las dos principales fuerzas del siglo XXI que probablemente den forma a la clase de ciudadanoi* que aprende creado por el sistema educativo. Se espera que las escuelas preparen hombres y mujeres jóvenes para la ciudadanía global y nacional. Los ciudadanos

—tanto hombres como mujeres— deberán adaptarse a las nuevas condiciones sociales, de las cuales sólo algunas promoverán la igualdad de género.

Esta obra ofrece una introducción única al aporte que la investigación sociológica sobre la educación del ciudadano puede hacer a estos debates a escala nacional y global. En ella se reúnen por primera vez una selección de influyentes artículos —tanto originales como publicados con anterioridad— escritos por Madeleine ARNOT y sus colegas sobre género, educación y ciudadanía. Estos artículos describen los desafíos que el feminismo impone a la democracia liberal, a la construcción del concepto de "buen ciudadano" basada en el género y a la educación para la ciudadanía; exploran las consecuencias del cambio social para el ciudadano que aprende y ofrecen modelos alternativos de educación para la ciudadanía global que tienen en cuenta las cuestiones de género.

Los capítulos que integran esta obra, la cual sigue de cerca las temáticas principales de los debates de la actualidad, se centran en:

•nlos valores democráticos feministas en la educación;

•nlas maneras en que los docentes dan forma al ciudadano marcado por el género en Europa;

•nla inclusión de los derechos de la mujer en los libros de texto ingleses de educación para la ciudadanía;

*nSiempre deseamos evitar el sexismo verbal, pero también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el libro de referencias a ambos sexos. Así pues, a veces se incluyen expresiones como "niños y niñas" ciudadanos y ciudadanas, profesores y profesoras, hombres y mujeres y otras veces se utiliza el masculino en general. (*N. del E.*)

•nlas luchas de género por la igualdad en la pedagogía y el currículum escolares;

•nlas consecuencias del aprendizaje personalizado para el ciudadano

individual que aprende;

•nlas controversias relacionadas con la globalización y el género en la educación para la ciudadanía global.

Se trata de un texto de enorme valor para todos aquellos que están interesados en la educación para la ciudadanía, los estudios de género, la sociología de la educación, los estudios de las políticas educativas, la pedagogía crítica y los estudios del currículo y la educación internacional o comparada.

Madeleine ARNOT es profesora titular de Sociología de la Educación en la Universidad de Cambridge, Reino Unido.

PRIMERA PARTE

La introducción de políticas de educación de género en los debates sobre ciudadanía

CAPÍTULO PRIMERO

Una introducción a las perspectivas sociológicas sobre la educación del ciudadano marcado por el género

Aprendizaje e integridad

Introducción

El objetivo de este libro consiste en abordar los debates contemporáneos sobre la educación para la ciudadanía, la democratización y la globalización. Su propósi-to es promover un debate acerca de la manera en que se educa a los ciudadanos que contribuya a un campo sociológico internacional de estudios de educación para la ciudadanía. Este libro no pretende abarcar la gran abundancia de bibliografía disponible en la actualidad acerca de ciudadanía y educación para la ciudadanía, ni tampoco explorar en gran profundidad la base filosófica de dichos conceptos. Sin embargo, espero que al reunir esta colección de artículos —algunos originales y otros ya publicados (actualizados y corregidos en ciertos casos)—, logre demostrar que existe una importante línea de investigación sociológica sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía que complementa el estudio de las reformas educativas contemporáneas y participa en ellas. La educación del ciudadano constituye en la actualidad un debate global que nos lleva directamente a las inquietudes de DURKHEIM (1956) sobre la relación entre educación y sociedad.

La perspectiva crítica que desarrollo en este libro es la de género —es decir, aquello que YUVAL-DAVIES y STOETZLER (2002) denominan la "mirada de género".

Una perspectiva de género nunca pretende ser exhaustiva ni tampoco única, pero sí apunta a ser productiva en su análisis de la importancia social de la educación.

Las relaciones de género en la filosofía de Europa occidental son fundamentales para la definición del contrato social entre los individuos y el gobierno, y están profundamente implicadas en la distribución del poder y el control en la sociedad.

Las relaciones de género están también incorporadas a otros conjuntos de relaciones sociales, entre ellas las de índole religiosa, étnica y comunitaria, y a culturas de clase social que repercuten en el acceso diferencial de hombres y mujeres a los derechos y beneficios de ciudadanía.

El sistema educativo es la institución que históricamente ha moldeado la

relación entre los ciudadanos y, tal como muestran estos capítulos, que construye también la relación de los ciudadanos y las ciudadanas con el Estado. Por lo tanto, resulta algo lamentable ver el grado al cual se ha marginalizado el estudio de la educación de género en las discusiones actuales del ámbito de la educación para la ciudadanía. El objetivo de esta colección de artículos es, por ende, establecer con claridad la importancia de investigar la escolarización del ciudadano marcado por el género y reconocer la trascendencia política de las luchas actuales de género relacionadas con la educación. Desde el punto de vista político, resulta importante definir el terreno en el que las escuelas pueden contribuir a una forma de democracia que ofrezca igualdad de estatus a hombres y mujeres sin importar su clase social ni su procedencia étnica o religiosa.

Los capítulos de este libro constituyen la investigación académica en la que he participado desde principios de la década de los noventa. En 1992 comencé un programa de investigación acerca de la *generización* de la ciudadanía y la educación para la ciudadanía, programa que me ha llevado por una amplia variedad de caminos empíricos y teóricos diferentes. Este libro compila algunos de los trabajos que he publicado durante los últimos quince años, gran parte de los cuales desarrollé en colaboración con otros autores, ya sea para proyectos financiados o en el curso de la supervisión de investigaciones doctorales o posdoctorales. Tuve la ventaja y el placer de trabajar en estrecha colaboración con muchos colegas; juntos hemos conceptualizado, desarrollado y escrito varios artículos acerca de nuestra investigación y los hemos presentado en conferencias internacionales. Por ejemplo, aprendí mucho de mis colegas Helena ARAÚJO de Portugal, Amparo TOMÉ de España, Kiki DELIYANNI y Roula ZOUGOU de Grecia, y Gabrielle IVINSON (a la sazón, ROWE) del Reino Unido sobre diferentes discursos y representaciones sociales de ciudadanía y la influencia del género en la ciudadanía en culturas y países muy diferentes y con sólidas historias políticas. Semejante investigación comparativa sobre la educación para la ciudadanía es de gran valor para mi experiencia, sobre todo porque pone de manifiesto la naturaleza excepcional de las tradiciones anglosajonas. Con Jo-Anne DILLABOUGH también aunamos esfuerzos para abordar las dimensiones políticas de la teoría feminista de la educación. Juntas redactamos muchos artículos en los que elaboramos una crítica de la democracia liberal. En esta

compilación de artículos incluí nuestra primera publicación importante, en la que volvemos a abordar la teoría feminista de la educación para observar qué tipo de escolarización democrática se exigía en el nombre de la igualdad de género.

Después de escribir este artículo, coeditamos *Challenging Democracy: International perspectives on gender, education and citizenship* (ARNOT y DILLABOUGH, 2000), obra en la que publicamos una serie de nuevas investigaciones a nivel internacional.

También trabajé con Patrick Brindle y Harriet Marshall, estudiantes de doctorado a quienes agradezco muchísimo el haberme permitido publicar nuestro trabajo aquí y por las lecciones que aprendí de ellos acerca de la historia de la educación para la ciudadanía inglesa y de la educación global, respectivamente. Agradezco profundamente a todos estos colegas por permitirme reimprimir en esta compilación los capítulos que escribimos conjuntamente.

El análisis de la ciudadanía que se hace en esta obra se basa en gran medida en bibliografía británica, estadounidense y australiana. La ventaja de haber centrado la investigación en la educación del ciudadano inglés dentro de esta tradición radica en que —con ayuda de mis colegas— pude llegar a una comprensión de las versiones anglófonas de la democracia liberal con sus nociones particulares de "libertad". Debe decirse que la historia de la educación para la ciudadanía inglesa consiste, hasta cierto punto, en la historia del excepcionalismo inglés. Inglaterra tuvo una larga y enraizada antipatía hacia la enseñanza de cuestiones políticas y de ciudadanía en las escuelas (HEATER, 1990). Esta ausencia no se debió a una falta de esfuerzos por parte de los reformistas educativos a lo largo del siglo XX en lo relacionado con proponer que los estudios de educación cívica y de ciudadanía y los estudios políticos y sociales se convirtieran en aspectos fundamentales de la educación moderna. Las dos décadas posteriores al final de la guerra, ocurrido en 1945, constituyeron un período en el que el lenguaje de la igualdad de oportunidades, tanto en el ámbito de la educación como en la sociedad, estaba en su apogeo. Después de mucho debate, en 1990 se introdujo

"Educación para la ciudadanía" como materia transversal, pero no fue hasta 2002

cuando la materia se incluyó por ley en el Currículum Nacional para las

escuelas de Inglaterra y Gales. Por otra parte, durante las últimas dos décadas se volvió importante la relación con los programas europeos que sirven de marco a la idea de ciudadanía y a trabajos más recientes sobre globalización y educación para la ciudadanía global. El contexto global afectó a la educación para la ciudadanía nacional y presentó un desafío para sus supuestos. Estas interacciones internacionales están dando una nueva forma a la educación del ciudadano inglés. La organización y secuencia de los capítulos reflejan estos distintos enfoques de la educación del ciudadano, y el libro concluye, por así decirlo, con un capítulo sobre los debates de género más importantes que posiblemente afecten las discusiones acerca de la educación para la ciudadanía global en el siglo XXI.

Organización del libro

Esta obra se divide en cuatro partes. La Primera Parte se centra en los modos en los que la teoría feminista trató las cuestiones de los valores democráticos y la escolarización democrática. La Segunda Parte se centra sobre todo en los lenguajes/discursos de ciudadanía que ayudaron a que los estudiantes de magisterio —tanto varones como mujeres— de varios países europeos hallaran sentido a la noción de ciudadanía, a la manera en que formulaban la ciudadanía masculina y femenina y a su compromiso personal con los cambios en las relaciones entre varones y mujeres en la sociedad.

La Tercera Parte lleva la sociología de los estudios de género y ciudadanía a un análisis de la pedagogía y el currículum de la ciudadanía inglesa a lo largo de la historia y en el presente. Los tres capítulos de esta Parte son muy distintos entre sí, pero señalan las posibilidades que albergan los análisis históricos de los libros de texto, el análisis teórico de las políticas cambiantes dentro de los movimientos de reforma de la educación de género y un análisis crítico de los supuestos que subyacen los currícula de ciudadanía inglesa y de educación global.

La Cuarta y última Parte del libro, se aleja del contexto nacional para considerar cómo las nociones neoliberales de "libertad" han comenzado a moldear los procesos con los cuales la escuela construye al ciudadano que aprende. Las tensiones entre la individualización, por una parte, y la educación para la ciudadanía global, por la otra, constituyen desafíos para la educación del ciudadano que posiblemente den un marco a los debates educativos del siglo

XXI.

Seguidamente describo cómo los sociólogos han abordado las inquietudes actuales sobre la naturaleza del cambio social en los siglos XX y XXI y en dónde podría ubicarse el estudio de género, educación y ciudadanía dentro de ese contexto.

Compromisos sociológicos con la educación para la ciudadanía

Los estudios sociológicos describen los procesos dobles de democratización y globalización como el asunto central del siglo XXI. Estas dos fuerzas coetáneas que al mismo tiempo moldean la sociedad y los sistemas educativos nacionales de nuestros días se hallan por lo general en conflicto, si bien, paradójicamente, ambas comparten el lenguaje de la libertad y prometen una mayor participación para todos. A menudo, quienes desean promover economías de mercado liberales y una menor participación del Estado-nación sostienen que su estrategia tiene propósitos igualitarios e incluso democráticos. En este contexto, el apoyo a los discursos neoliberales puede utilizarse para disfrazar la creciente polarización de naciones ricas y pobres y las desigualdades de una nación con una máscara de respetabilidad. Al mismo tiempo, la revitalización de los derechos humanos representa la crítica contemporánea más sólida a dichas polarizaciones, a las enormes diferencias en riqueza y oportunidades entre las comunidades privile-giadas y las menos favorecidas dentro y fuera de los límites de la nación. Los teó-

ricos y activistas de los derechos humanos hacen notar la migración global de millones de personas que son "no ciudadanas" y a quienes, por lo tanto, se les niegan los derechos normales de ciudadanía. Las realidades de la pobreza, el terrorismo y la guerra globales también crearon una imagen del siglo XXI como un siglo plagado de conflictos y disonancias más que de seguridad. Por lo tanto, la noción de ciudadanía se ha apoderado de la imaginación política como uno de los medios por los cuales puede abordarse dicha complejidad global. Dicha noción no se ha convertido únicamente en el foco de los teóricos políticos y sociales, sino también en el de pedagogos ansiosos por demostrar que los sistemas educativos pueden abordar esos niveles extraordinarios de conflicto ideológico y cambio social.

En el centro de la tensión entre la globalización y los derechos humanos se encuentran las nociones democráticas liberales del contrato social que define la relación entre los individuos dentro de un sistema de gobierno y la relación de los individuos con el gobierno. BRYSK (2002) señala que se considera que los derechos humanos son "el punto más elevado de liberalismo", donde el ideal consiste en que los gobiernos elegidos libremente protejan los derechos del individuo. Sin embargo, cuanto más amenazado se ve el Estado-nación por las fuerzas globales, tanto más difícil es comprender en qué modo se pueden proteger esos derechos humanos. En la actualidad existe una "brecha de ciudadanía", es decir, una

"carencia de mecanismos políticos que aseguren la participación individual, la responsabilidad de quienes ejercen el poder y el respeto por los derechos humanos en un mundo que se está globalizando" (BRYSK, 2002: pág. 246). La globalización llevó a mayores oportunidades para "inversiones transnacionales, redes de comercialización de mercancías y dependencia de las exportaciones", pero también incrementó las posibilidades de amenazas aún mayores a los derechos sociales y el derecho a la seguridad y aumentó el riesgo de abuso de los derechos laborales.

Otro importante debate dentro del pensamiento social y político contemporá-

neo se centra en la tensión entre la ciudadanía como constructo y el discurso de los derechos humanos. La ciudadanía tiene que ver fundamentalmente con la relación del individuo con el Estado-nación, mientras que el concepto de derechos humanos se apoya en nociones universales de una humanidad común sin referencia a Estado alguno. Gran parte del debate político actual se centra en las formas contemporáneas de ciudadanía nacional. Desde un punto de vista histórico, existe un interés en la manera en que los ideales cívicos republicanos, liberales, social-democráticos, neoliberales o nacionalistas, poscomunistas, comunitarios o cosmopolitas han moldeado las definiciones de ciudadanía. Estos ideales políticos tienen consecuencias diferentes para un espectro de grupos sociales, como por ejemplo las clases obreras y los profesionales de clase media, los de bajos ingresos y los desempleados, las comunidades minoritarias étnicas y religiosas, los niños, los ancianos y las personas con discapacidades. Si bien suelen apa-rentar neutralidad en cuanto a género, dichos ideales construyen al

mismo tiempo ciudadanos y ciudadanas particulares dentro y a través de esos grupos.

Los modelos de derechos de ciudadanía descritos por T. H. MARSHALL (1950) en *Citizenship and Social Class* en el período de posguerra sirvieron de marco para gran parte de la bibliografía científico social sobre ciudadanía, globalización, derechos humanos y democracia en el Reino Unido. En esta obra pionera, MARSHALL estipuló los derechos políticos, económicos y sociales que formarían el Estado del bienestar. La regeneración social posterior a la Segunda Guerra Mundial se produjo a través del nuevo concepto de ciudadanía social que complementó el elemento civil y el elemento político de la ciudadanía que se habían desarrollado durante el siglo anterior. Los ciudadanos debían tener: Todo lo comprendido entre el derecho a una seguridad y un bienestar económicos mínimos y el derecho a participar plenamente en el patrimonio social y a llevar la vida de un ser civilizado según los estándares imperantes en la sociedad.

(MARSHALL, 1950: pág. 10, citado en Cámara de los Comunes, 1990: pág. 5.) El concepto de ciudadanía social puso de manifiesto las desigualdades en la ciudadanía creadas por una sociedad jerárquica y estratificada e indagó cuáles de esas podría resarcir el Estado-nación, un asunto que, como señalan BULMER y REES (1996), se convirtió en una tarea que los sociólogos debían investigar.

Durante la década de los sesenta, nuevos movimientos sociales —como los movimientos de derechos civiles de las mujeres y de la población negra— habían transformado esta definición de ciudadanía social. Lo que se exigía era un "nivel de derechos": los derechos de todos los individuos a que el Estado supla sus necesidades básicas (por ejemplo: vivienda, alimentación y educación). En la actualidad existe un fuerte interés sociológico en el modo en que los distintos tipos de ciudadanos se ubican dentro del sistema de gobierno y en lo que reciben del Gobierno en cuanto a ayuda económica, abastecimiento y protección. Sin embargo, el interés de las ciencias sociales en la actualidad apunta también a saber qué se siente al ser un ciudadano y cuáles son los aspectos emocionales de pertenecer y no pertenecer a la comunidad cívica. En sociedades industriales avanzadas el Estado extendió los derechos, responsabilidades y obligaciones del ciudadano al ámbito personal, la vida familiar y la esfera sexual. Las políticas de inclusión, por tanto, han creado nuevos criterios con los que evaluar los modelos

contemporáneos de ciudadanía.

Los sociólogos de la educación han contribuido a este análisis de la ciudadanía social al investigar el aporte de las instituciones educativas. Los últimos cuarenta años fueron testigo de gran cantidad de estudios empíricos sobre la influencia de la educación en la desigualdad social y sobre el papel que las distintas filosofías políticas asignaron al sistema educativo. El liberalismo, en cuanto filosofía predominante en el período de la posguerra, por ejemplo, definió el papel de la escolarización como aquel que ayudaría a los ciudadanos a desarrollar sus talentos individuales. Las instituciones educativas debían dar a los individuos una posibilidad de mejorar sus vidas, por lo general mediante la movilidad social o las instituciones meritocráticas. Los títulos académicos brindaban formas de capital social y cultural (BOURDIEU, 1997) que podían convertirse en capital económico en el mercado laboral. Según este régimen, la escolarización debía crear una sociedad equilibrada en la que todos pudieran hacer aportes positivos, si bien desde diferentes ubicaciones en los estratos sociales.

No obstante, a mediados del siglo XX, los sociólogos de la educación demostraron que el sistema educativo de la posguerra no era democrático y que mantenía una amplia brecha entre el grado más alto de educación alcanzado por las clases profesionales y el mínimo ofrecido a los jóvenes de la clase obrera, que tenían pocas posibilidades de participar en las decisiones que afectaban su escolarización. Incluso la educación centrada en el niño, con sus promesas de desarrollar los talentos individuales, ocultaba las diferencias y desigualdades sociales.

A la vez, el ímpetu por la reforma de la escolarización de los ciudadanos en el Reino Unido provenía cada vez más de programas con intenciones económicas antes que de nociones liberales de brindar una educación liberal amplia y equilibrada para todos. En los años noventa, los currícula y las culturas escolares y el aprendizaje en el aula tenían el propósito de ayudar a preparar a los jóvenes para un orden económico neoliberal regido por el mercado. Las escuelas alentaban a los jóvenes a que cumplieran con las exigencias de las economías en proceso de globalización mediante una enseñanza orientada según la vocación o por medio de la individualización y personalización de sus estudios superiores. A comienzos del siglo XXI, la mayoría de los analistas coinciden en que el

aprendizaje y el proceso de aprendizaje —en lugar de la transmisión de contenidos conceptuales en sí misma— se había transformado en un aspecto clave para la educación de los jóvenes ciudadanos. Los jóvenes deben educarse para convertirse en personas que aprenden durante toda la vida, para poder hacer frente a un mundo mercantilizado cada vez más arriesgado y menos protegido donde no hay certezas, sólo fluctuaciones, y donde las condiciones para un concepto de ciudadanía basado en la Ilustración, según algunos, no sólo son reducidas, sino que es posible que hasta se hayan perdido (WEXLER, 1991)1i.

1nWEXLER (1991) afirmó que la mercantilización asesinó al concepto de "ciudadano de la Ilustración".

Los estudios sociológicos críticos también abordaron la formación de la ciudadanía mediante la investigación de políticas. La atención viró hacia la importancia política del surgimiento del neoliberalismo y el neoconservadurismo que dieron forma a la Nueva Derecha y a las reformas educativas llevadas a cabo por el gobierno de Margaret Thatcher a finales de la década de los ochenta. Estas reformas guardaron relación con mercantilizaciones neoliberales similares de los sistemas educativos en países de habla inglesa como Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, como así también en otras naciones europeas. El nuevo programa apuntaba a elevar la calidad de la escolarización mediante la descentralización del gobierno escolar, la introducción de nuevos regímenes estandarizados de evaluación y examen de los alumnos, un énfasis general en el aprendizaje individualizado competitivo y el uso de indicadores de rendimiento para medir el éxito escolar. Los análisis sociológicos críticos entendieron que dichos programas neoliberales eran la antítesis del *ethos* social democrático ya que representaban una versión más extrema de los modelos liberales del individualismo posesivo. En efecto, la investigación sociológica crítica cuestionó si había existido la ciudadanía social en el contexto de la democracia social y si, en tal caso, las reformas neoliberales orientadas al mercado la habían destruído.

Si bien dichos estudios analizaron el impacto de estos cambios políticos en el gobierno de la educación y su organización, en general la educación para la ciudadanía recibió poca atención crítica. Este descuido puede ser reflejo o bien de la disminución de los estudios sociológicos del currículum hacia finales de la

década de los ochenta, o bien del mayor interés en los efectos del neoliberalismo y la globalización económica sobre los aspectos políticos y filosóficos de la ciudadanía.

No podemos descartar la posibilidad de que el campo sociológico —involucrado con la deconstrucción discursiva, con las políticas de la identidad, la cultura, el rendimiento y el lenguaje— haya visto en principio como un proyecto modernista la educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la naturaleza de la democracia, por lo que abordarlo significaría sustentar los ahora desplazados discursos supremos de la modernidad antes que trabajar con las fluctuaciones de lo postmoderno. Dicho esto, los ejemplos contemporáneos de análisis postestructuralista han brindado deconstrucciones fascinantes de "el ciudadano" y su formación mediante la educación (véase ROSE, 1990; DONALD, 1996; DILLABOUGH, 2000).

GIROUX (1988) reconoció la importancia de esta materia curricular cuando sostuvo que, por desgracia, debido a que los teóricos críticos estaban tan absortos en su misión de desafiar los procesos y políticas democráticas liberales,

[...]no lograron desarrollar un discurso programático para recuperar la educación para la ciudadanía como un campo de batalla fundamental sobre el cual promover los intereses democráticos emancipadores.

(GIROUX, 1988: pág. 8.)

El estudio feminista de la educación para la ciudadanía

No obstante, existía un campo sociológico que justamente no daba por sentados ni la educación de los ciudadanos ni la educación para la ciudadanía. En efecto, en lugar de dejar de interesarse en las políticas del currículum y la escolarización, la sociología feminista tuvo un interés creciente —y bastante optimista— en definir las temáticas, los límites y los interrogantes necesarios para, por un lado, formular este nuevo tema de investigación y, por otro, para que las temá-

ticas de la democracia y la educación democrática se mantuvieran aun en épocas neoliberales. Junto con Jo-Anne DILLABOUGH denominamos este nuevo campo "el estudio feminista de la educación para la ciudadanía" (ARNOT y DILLABOUGH, 2000: pág. 1). A finales de la década de los noventa, la investigación feminista había comenzado a enfocarse gradualmente en la

relación entre los estudios de géne-ro y los estudios de ciudadanía: se basaba de manera crítica y constructiva en este último campo para entender la naturaleza de la filosofía política, la construcción de las identidades y subjetividades políticas y las consecuencias políticas de las formaciones ético-morales de la escolarización.

Nuestra sinopsis de la investigación internacional de género sobre la escolarización del ciudadano identificó distintos niveles de análisis no acumulativos; por el contrario, estos niveles señalaban distintas problemáticas, trayectorias teóricas y enfoques empíricos sobre el estudio de género, educación y ciudadanía. En primer lugar, había un creciente interés en las definiciones de ciudadanía masculina y femenina en los programas de educación para la ciudadanía nacional (objetivos curriculares, textos y pedagogías). Los investigadores de género habían comenzado el proceso de identificar los modos en que las ciudadanías masculina y femenina se enmarcaban en el tiempo y el lugar social. En segundo lugar, había una cantidad de destacados autores sobre la cuestión de género que estaban interesados en los modos en que las prácticas y experiencias cotidianas moldea-ban el acceso de las mujeres y hombres jóvenes a los derechos de ciudadanía, sus identidades ciudadanas, el sentido de agencia y el posicionamiento político.

Este enfoque más bien etnográfico indicaba que la escolarización de los ciudadanos generaba las condiciones tanto para las prácticas cívicas de exclusión como para las virtudes cívicas de inclusión. Estos nuevos "panoramas políticos" llevaron la discusión sobre relaciones de género y culturas, organización y estructuras de escolarización a una relación más estrecha con la teoría política democrática. Hubo un giro desde el concepto de reproducción del ciudadano económico hacia el ciudadano político. En un contexto donde las políticas de la educación se habían transformado gracias a la descentralización y la mercantilización de la enseñanza escolar, la idea de educar ciudadanos para una democracia liberal parecía mucho más desafiante. Se podían plantear cuestiones clave sobre la relación entre los mercados y la moralidad, la conexión entre una ciudadanía colectiva marcada por el género a la que las reformas neoliberales afectan de manera negativa y una ciudadanía colectiva marcada por el género formada en base a las nociones sobre inclusión social e igualitarismo de finales

de siglo XX (véase ARNOT y GORDON, 1996, para un análisis de estos conflictos).

Lo que hizo que este matrimonio entre la crítica feminista de la filosofía política y las críticas feministas de la educación fuese tan compatible, fue el interés común en descubrir los supuestos de género arraigados en las nociones democráticas liberales de ciudadanía. Ambas hacían hincapié en la separación clave de las esferas pública y privada, su asociación con la masculinidad y la feminidad, y la resultante marginación y subordinación de las mujeres como ciudadanas.

Pero había también un vínculo común en su análisis crítico del papel que desempeñaba el Estado-nación en la formación de las ciudadanías masculina y femenina, la deconstrucción de la conformación de las categorías políticas como, por ejemplo, "mujer", y la construcción de las narrativas nacionales (ARNOT y DILLABOUGH, 2000).

En 2002, junto con DILLABOUGH resaltamos tres problemáticas que habían comenzado a conformar la investigación y la bibliografía teórica en este campo emergente de estudios de género y ciudadanía (DILLABOUGH y ARNOT, 2002: pág. 64).

Nuestra versión más desarrollada de las tres problemáticas distinguía entre:

•nla teoría del contrato sexual (según la teoría de Carole PATEMAN sobre el

"pacto fraternal") y la resultante "eliminación de las mujeres de la esfera política" que sugiere la filosofía política democrática liberal;

•nlas formas en que el Estado-nación y el "espacio nación" y las interpretaciones contemporáneas de los sistemas políticos marcados por el género que se reproducen en las prácticas y políticas de educación nacional moldean el estatus de las mujeres como actores/agentes políticos;

•nlos modos en que la ciudadanía se entiende como una identidad simbólica dentro de marcos discursivos específicos que pueden conducir a conceptos diferenciados del "yo", del "nosotros" y del "Otro". Este análisis toma las nociones de identidad, pertenencia y diferencia, como así también de exclusión y marginación social, dentro y fuera de los límites de género.

Estas problemáticas se superponen, ya que todas tratan sobre la construcción de los ciudadanos, tanto la educación del ciudadano como la educación para la

ciudadanía (BECK, 1996). Pero las temáticas de ubicación, tiempo, espacio, identidad y subjetividad en la construcción del ciudadano marcado por el género no son fáciles de desentrañar en la práctica. Se necesita mucha más investigación empírica para lograr que ese eje teórico afecte al contenido y diseño del currículum, las identidades de los docentes, el conocimiento y los estilos de ense-

ñanza, por no mencionar el compromiso y la negociación de los jóvenes respecto a tal socialización política. La secuencia de los artículos de investigación incluidos en este libro ofrece un modesto punto de partida en relación a estas tres temáticas. Los capítulos varían entre un análisis de la interacción entre feminismo educativo, las teorías feministas del "pacto fraternal" y los valores democráticos; los lenguajes de ciudadanía, sobre todo en vista de los cambios a nivel nacional hacia una mayor igualdad de género; las pedagogías marcadas por el género y el cambio curricular en la educación para la ciudadanía inglesa; y por último, el concepto actual de individualización y la conciencia ética asociada con la educación para la ciudadanía global. A continuación describo el aporte de los distintos ar-tículos a cada uno de estos asuntos.

Feminismo educativo y el "pacto fraternal"

El punto de partida natural para el desarrollo de un estudio sociológico de género y educación para la ciudadanía es la teoría política feminista, cuya seria crítica de la democracia liberal se vincula estrechamente con las críticas educativas feministas de la escolarización democrática liberal. La obra de Carole PATEMAN (1980, 1988, 1992) proporcionó un camino para considerar con detenimiento los supuestos de género de la filosofía política de Europa occidental. Su crítica exploró la base patriarcal/masculinizada del concepto de ciudadanía, sobre todo la naturaleza marcada por el género del "ciudadano abstracto" que reside en el corazón mismo del pensamiento democrático liberal y los dilemas que esto plantea para las mujeres que desean participar más plenamente en las sociedades democráticas. Su análisis del "pacto fraternal", que subyace al pensamiento democrático liberal, es una crítica que desafía los modos en que se ha construido a la mujer, tanto "fuera" como "dentro" de las versiones de democracia y ciudadanía de Europa occidental.

El "pacto fraternal" aseguraba la separación de las esferas públicas masculinas y las esferas privadas femeninas, y apoyaba la idea de un contrato social en el que

se daba por sentado que los hombres regirían en las primeras y controlarían la sexualidad y reproducción femeninas en las segundas. Las justificaciones para semejante sistema político marcado por el género podían encontrarse en las representaciones que se hacían de las mujeres como poseedoras de "intereses propios degradantes" (KANT), y de una incapacidad para generar una conciencia ética (HEGEL) (ambos citados en LLOYD, 1986). Las mujeres eran símbolos de la emoción, de los sentimientos naturales, del cuidado de los seres más cercanos.

Se consideraba que las mujeres no eran capaces de la objetividad y del comportamiento moral que son características precisas del obrero, el soldado y el ciudadano. Como resultado, la filosofía democrática liberal interpretaba a la condición de mujer como aquello que debía "*superarse para convertirse en ciudadano"* (LLOYD, 1986). El desorden político de las mujeres significaba que se las podía excluir del contrato social original con total justificación ya que, de otra manera, el pacto fraternal se vería amenazado.

El análisis que PATEMAN realizara del contrato social que subyace la ciudadanía democrática liberal, guardaba relación con el crecimiento del feminismo educativo que había impuesto importantes desafíos a la escolarización estatal, sobre todo en lo relacionado con la educación de las niñas para una esfera y de los niños para la otra. Ha sido importante el aporte del pensamiento feminista para la comprensión de los valores democráticos. Las teorías educativas feministas ejemplifican una historia de compromiso y contracompromiso entre las posturas liberales, socialistas, maternales y postestructuralistas. El Capítulo II, por ejemplo, destaca el predominio del feminismo liberal que, según CONNELL, opuso las nociones de derechos "al modelo patriarcal de ciudadanía" (CONNELL, 1990), brin-dando así un "análisis poderoso y agudo del dominio masculino en la mayoría de las instituciones de gobierno". El feminismo liberal rechazó la educación de segunda que recibían las niñas, rechazó el estatus subordinado de la mujer dentro del ámbito público —más perceptiblemente dentro de las esferas política y económica— al defender los derechos de las mujeres como individuos que desarrollarían todo su potencial dentro de dichas sociedades. Las mujeres tenían el derecho de recibir una educación que las preparara para ocupar su lugar dentro del ámbito público y el ámbito privado al mismo tiempo.

No obstante, el feminismo liberal tenía muchos detractores, sobre todo dentro del pensamiento educativo feminista. El Capítulo II investiga las contradicciones que surgieron respecto a las otras tendencias de pensamiento feminista que se inspiraron en el feminismo radical, el feminismo marxista/socialista y el feminismo negro. Estos enfoques también criticaban con dureza la neutralidad de género de la democracia liberal y sus promesas de igualdad a causa de la continua inequidad y explotación social, sobre todo de la juventud de la clase obrera femenina de raza blanca y de las minorías étnicas. En algunos casos, como mostraremos en esta obra, algunas perspectivas feministas estaban a favor de privilegiar el ámbito privado, las vidas y el maternalismo de las mujeres. En otros casos, el hincapié estaba en eliminar la opresión y la explotación económicas por parte de las clases sociales y los grupos étnicos y raciales dominantes.

Hubo un cambio en el pensamiento —alejado del análisis político de PATEMAN— que se vinculó con el desarrollo de los feminismos deconstruccionistas foucaultianos de la postilustración (sobre todo el postestructuralismo y el postmodernismo), que rechazaban los grandilocuentes discursos modernistas que buscaban explicar el posicionamiento de las mujeres en la dualidad de lo público y lo privado. Estas nuevas teorías de género y ciudadanía llamaron la atención sobre la normalización y vigilancia de "la niña", "la docente", las vinculaciones de las mujeres con el estatus de nación y el nacionalismo y la construcción de una "ciudadana femenina" conforme a los discursos racionales de ciudadanía (DILLABOUGH y ARNOT, 2002, 2004). En nuestra opinión, el valor de esa obra radica en que, a partir de entonces, se consideró que las nociones de género, relaciones de género y, por supuesto, ciudadanía, estaban enmarcadas desde lo discursivo en períodos particulares históricamente específicos. La construcción de la ciudadana femenina y el ciudadano masculino no se trataba tanto de una cuestión de estatus, sino más bien de una cuestión de identidad y de un conjunto de relaciones sociales. DONALD (1996) resumió así esta visión:

Convertirse en ciudadano consiste en [...] convertirse en un sujeto dentro del orden simbólico y someterse a él.

(DONALD, 1996: pág. 175.)

El Capítulo II concluye que la pedagogía feminista debe volver a considerar las dimensiones políticas y sociales de su esfuerzo para comprometerse de manera más crítica con sus inquietudes "epistémicas" al tiempo que éstas surgen en relación con el estudio del género y la escolarización democrática. Se anima a los pedagogos interesados en trabajar en este campo de los estudios de la ciudadanía a que consideren los niveles y la ubicación de su investigación. Teniendo esto en cuenta, junto con Jo-Anne DILLABOUGH identificamos tres niveles de análisis político: a) el estudio de los ámbitos cívicos; b) el estudio de los discursos nacionales de la educación; c) el análisis de las identidades, diferencias y subjetividades políticas. Todo esto resaltó, en primer lugar, la importancia de descubrir si la educación contribuía o no al "pacto fraternal". En segundo lugar, las investigaciones indicaron que había bastante por descubrir con respecto a la construcción de la imagen nacional y las relaciones que se producen dentro de ésta. El tercer nivel se refiere a una deconstrucción metodológica de la representación de la "mujer" o del "hombre" que conformaría —y hasta determinaría— las capacidades que los docentes tienen para modificar su pensamiento político conforme al cambio contemporáneo relacionado con el género. Chantal MOUFFE (1992) adoptó la postura de que lo que las feministas habían demostrado era que las versiones democráticas liberales de ciudadanía se habían tornado un obstáculo para que la democracia resultara más genuinamente inclusiva para las mujeres. Era momento de dar forma a nuevas definiciones de ciudadanía sobre la base de las necesidades de las mujeres y los hombres contemporáneos. El concepto de qué era lo que constituía la educación democrática no sólo se había problematizado mediante ese esfuerzo intelectual y político; había demostrado además ser una cuestión compleja y, a la vez, controvertida.

Los lenguajes de ciudadanía y las transformaciones del género

La segunda corriente sociológica sobre género y ciudadanía se enfoca en los lenguajes de ciudadanía en el contexto del cambio de género. Es indudable que, sobre la base del desarrollo del pensamiento feminista y de la evidencia de la posición cambiante de la mujer, las transformaciones de género más importantes tuvieron lugar en Europa occidental. Allí se forjó una poderosa relación entre los movimientos democráticos y los movimientos igualitarios, hasta tal punto que la

democracia propiamente dicha estaba "sobre el tapete". Las mujeres hacían campaña —pública y enérgicamente— para asegurar su participación plena en la vida pública, para involucrarse en los procesos democráticos a nivel internacional, nacional, regional, local y comunal. Para que un país pudiera afirmar ser una democracia en el sentido más amplio de la palabra, se hizo evidente que las mujeres debían lograr la misma capacidad que los hombres en términos de participación en las decisiones económicas, políticas y culturales. En respuesta al movimiento de mujeres, los gobiernos elaboraron un amplio espectro de estrategias y políticas sociales para garantizar una mayor participación de las mujeres en la ciudadanía y mayores privilegios para ellas como ciudadanas. Estas estrategias incluían garantizar una distribución mejor y más equitativa de las mujeres en una amplia gama de ocupaciones; ofrecer más apoyo para su papel en la familia, en el cuidado de los hijos y en las prestaciones por maternidad; medidas de acción positiva para aumentar su acceso a la educación, la capacitación y el empleo; y un impulso para aumentar su participación en los puestos políticos y públicos.

A finales de la década de los noventa, Europa también experimentaba entre sus jóvenes una alienación y un descontento crecientes. Parecía existir una especie de malestar social que se manifestaba en la reaparición de expresiones públicas de actitudes racistas y xenófobas y en el aumento del terrorismo. Como reacción a este sentir, la Unión Europea se concentró en mejorar la inclusión social. Su programa *Third Medium-term Community Action Programme* tenía el objetivo de aumentar la participación de las mujeres en las estructuras democráticas. Se disponía de financiación para mejorar su posicionamiento en los ámbitos educativo, laboral y público, siempre que ésta sirviera para vincular una variedad de estados miembros. En respuesta a esta convocatoria, mis colegas Helena ARAÚJO, Kiki DELIYANNI2i, Amparo TOMÉ, Roula ZIOGOU y yo ofrecimos un proyecto sobre la promoción de la conciencia de la igualdad titulado *Promoting Equality Awareness: Women As Citizens* [Promover la conciencia de la igualdad: las mujeres como ciudadanas] . Gabrielle IVINSON se

2nOriginalmente su apellido era DELIYANNI-KOUIMTZI, pero en la actualidad firma con el apellido DELIYANNI.

unió a nuestro equipo. Nuestro objetivo consistía en descubrir hasta qué

punto la nueva generación de docentes de educación secundaria sostenían nociones específicas de ciudadanía masculina y femenina, sobre todo en vista de los niveles de cambio de género que tuvieron lugar en nuestros respectivos países. Desde el inicio del proyecto fue evidente que el marco inglés/galés de la idea de democracia, con sus sólidas tradiciones y supuestos liberales sobre la importancia del individuo, era distinto del de países mediterráneos como Grecia, España y Portugal, en cuyas escuelas se enseñaban los conceptos cívicos republicanos de *liberté, fraternité* y *egalité*. (En aquel entonces, las escuelas inglesas no enseñaban educación para la ciudadanía como materia escolar3i.)

El Capítulo III describe algunos de los hallazgos del proyecto, sobre todo, revela distintos marcos discursivos masculinos y femeninos sobre ciudadanía.

Resultó significativo que los tres países mediterráneos hubieran experimentado tanto gobiernos fascistas como movimientos de reforma democrática durante los últimos cincuenta años. No obstante, pese a sus historias políticas diferentes, los estudiantes de magisterio se esforzaban por darle sentido al concepto de ciudadanía (una palabra que no era parte del lenguaje cotidiano en ninguno de los cinco países). De ese *bricolaje* surgieron sistemas de representaciones acerca de las relaciones entre el individuo y el Estado, la sociedad y el "bien común". El capítulo revela el modo en que los estudiantes de magisterio utilizaban discursos de diversas tradiciones europeas religiosas y filosóficas para abordar el tema de la ciudadanía. Estos discursos consistían en:

•n *discursos políticos* inspirados en tradiciones grecorromanas de vida política y las obligaciones del Estado en relación con la sociedad civil y con el individuo, y las obligaciones del individuo en relación con el Estado;

•n *discursos morales* que utilizaban el vocabulario y las metáforas de las filosofías judeocristianas, sobre todo aquellas que tenían que ver con valores y virtudes éticas esenciales, la conformidad social y el "bien común"; y

•n *discursos igualitarios* derivados de las tradiciones humanísticas en torno a los derechos del individuo a ser libre de la opresión, la pobreza, la violencia (y, más recientemente, a los derechos a un espectro de privilegios sociales).

Significativamente, cada uno de los tres discursos de ciudadanía privilegiaba a los hombres y marginaba a las mujeres como "el otro". Ninguno de los tres

discursos de ciudadanía privilegió los ámbitos femeninos sobre los masculinos y, lo que resulta más significativo, las mujeres que estaban estudiando para convertirse en docentes (sobre todo en los países del Mediterráneo) expresaron su distanciamiento de esos discursos antes que su empoderamiento por medio de ellos.

3nMediante una perspectiva sociológica, este proyecto exploraba los modos en que se construía la ciudadanía en cuatro ámbitos diferentes: el ámbito público (político), el ámbito laboral, el ámbito doméstico y el ámbito privado/íntimo. De esta manera se revelaron las maneras en que los flamantes docentes masculinos y femeninos trataban las relaciones de género en cada uno de estos ámbitos y, en cuanto a nuestro muestreo de estudiantes de magisterio, a) si éstos demostraban un conocimiento adecuado sobre género y ciudadanía (alfabetización de género), b) qué discursos o lenguajes de ciudadanía utilizaban; y c) qué objetivos se proponían alcanzar mediante la educación para la ciudadanía.

El Capítulo III revela las fuertes imágenes marcadas por el género que se originaron en los conceptos de "buen ciudadano" construidos en relación con cada uno de los discursos. Mientras que los docentes masculinos desempeñaron las funciones públicas masculinas más fuertes, había muchos menos puestos disponibles para las mujeres. Los datos que se reunieron en este proyecto comparativo indicaron el predominio de aquello a lo que CONNELL (1990) denominó la ecuación europea entre autoridad y una masculinidad dominante. Por ejemplo, los hombres en Grecia hablaban de la importancia política del "ciudadano crítico" que luchaba por la democracia, o la función moral del "obrero productivo", que contribuía al crecimiento económico. En contraposición con esto, las estudiantes de magisterio griegas prefirieron analizar el deber de convertirse en "ciudadanas contestatarias" que luchan por los derechos que se les prometen a las mujeres pero que al mismo tiempo les son negados. En el Reino Unido, la conciencia acerca de la influencia de los valores de clase en relación con la conformidad social generó fuertes imágenes del buen ciudadano o del ciudadano moral marcadas por el género. En efecto, se destacó el papel de las mujeres como madres y protectoras, y parecía que las propias mujeres lo aclamaban como una fuente alternativa de acción crítica y cívica. Estos hallazgos se sintetizan en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1. N *Discursos de ciudadanía marcados por el género* Discursos políticos del deber

El ciudadano crítico

Tradiciones grecorromanas

El ciudadano escéptico

Discursos de moralidad, pro-

El ciudadano protector

Tradiciones judeocristianas

tección y valores comunes

El ciudadano según su clase

La madre como reformadora

Discursos igualitarios y dere-

El ciudadano contestatario

Derechos civiles, derechos

chos sociales

sociales y asistencia social

El Capítulo IV describe de manera precisa la clase de agitación que las exigencias de una ciudadanía femenina plena producen en las vidas y comprensiones de los estudiantes de magisterio entrevistados. En él se exploran los modos en los que el feminismo y los cambios relacionados con el género influyeron en el concepto de ciudadanía que tienen los estudiantes de magisterio y, en particular, en su interpretación de la importancia de un movimiento igualitario/democrático tal para sus vidas personales y familiares4i. El concepto de PATEMAN (1988) del "contrato sexual" —es decir, el control que los hombres ejercen sobre el cuerpo de las mujeres como parte de su derecho a gobernar— parecía aún intacto. En Grecia, las estudiantes de 4nDAVIES y cols. (1999) descubrieron que los docentes ingleses eran optimistas acerca de la educación para la ciudadanía, estaban preocupados por el bienestar de otros y por el comportamiento moral y ético, y eran tolerantes a la diversidad. La buena ciudadanía implicaba tener conocimientos sobre el gobierno y los temas de actualidad, poseer la capacidad de cuestionar ideas generalmente aceptadas, el patriotismo sin sentido crítico y la obediencia a la autoridad. OSLER y STARKEY (2005) mencionan que, en general, los docentes ingleses apoyaban los derechos

políticos de las mujeres.

magisterio sostenían el maternalismo como postura política, al tiempo que buscaban tener más posibilidades de elección en sus vidas. Por su parte, sus contrapartes masculinos expresaron su preocupación por los cambios en el orden familiar. En Portugal, las inquietudes de las mujeres respecto de los principios igualitarios se enfocaron en la violencia doméstica y el control de la sexualidad de las mujeres por parte de los hombres. Los estudiantes de magisterio ingleses/galeses de nuestro estudio describieron la vida familiar como un lugar para la negociación y el compromiso.

Pese al continuo predominio de los hombres en los discursos políticos y el ámbito público, se describieron algunas fuentes de poder femenino como, por ejemplo, el poder de las mujeres en cuanto madres y jefas de familia, el poder sexual femenino y el feminismo como una fuerza en el momento de desafiar el predominio masculino.

GIROUX (1989) sostuvo que:

La ciudadanía es una forma de producción cultural [...] la formación del ciudadano debe entenderse como un proceso ideológico mediante el cual nos experimentamos a nosotros mismos y experimentamos nuestras relaciones con los otros y *el mundo dentro de un sistema complejo y a menudo contradictorio de representaciones e imágenes*.

(GIROUX, 1989, pág. 16, la cursiva está añadida por la autora.) En un artículo posterior, el equipo de investigación exploró la representación social de la ciudadanía masculina y femenina. Se afirmó que en el centro mismo del concepto de ámbito público cívico masculino residían los conflictos entre el poder y la sexualidad, expresados como inquietudes acerca del efecto "mujer trofeo" (es decir, mujeres con gran atractivo sexual detrás del poder masculino) o el "efecto Thatcher" (es decir, el peligro de que una mujer pierda su feminidad a causa del poder) (IVINSON y cols., 2000). La profunda preocupación de los hombres por la pérdida de control sobre el ámbito público significó que los docentes masculinos utilizaran la distinción entre reproducción y sexualidad para categorizar a las mujeres que se desempeñaban en el ámbito público como "madres" y

"madonas", o como putas, zorras y "mujer florero". No se describía a las

mujeres como personas legítimamente exitosas autónomas en la vida pública.

En los distintos países europeos, los estudiantes de magisterio masculinos parecían conspirar con los roles de género diferenciados y no demostraron mucho compromiso personal con desafiar las asociaciones masculinas que rodeaban el terreno público. Por lo tanto, la conclusión fue que la desgenerización de la ciudadanía para la causa democrática necesitaba vincularse con conexiones muy profundas entre género y ciudadanía. El análisis demostró que la "libertad cívica" de PATEMAN en la vida pública debe equilibrarse con inquietudes sobre el "sometimiento natural" de las mujeres en la esfera privada.

Los dos capítulos de esta Primera Parte demuestran el valor de la investigación comparada, la que reveló la centralidad de las tradiciones de Europa occidental en el pensamiento docente y la manera en que la nueva generación de docentes de finales de los noventa de cinco países diferentes trabajó con conceptos de los ámbitos público y privado muy arraigados en la idea de género. Las transformaciones de género en esas sociedades todavía no habían afectado la ciudadanía basada en el género.

Pedagogías marcadas por el género y los currícula de ciudadanía

En la obra *Challenging Democracy*, Jo-Anne DILLABOUGH y yo sostuvimos la importancia del análisis histórico social del estatus de nación y los discursos nacionales que enmarcan la ciudadanía, sobre todo porque dicho estudio promueve la exploración de las especificidades de las categorizaciones, relaciones e identidades de ciudadanía a través de tiempo, lugar y espacio. Sin embargo, no hay muchos ejemplos de estudios socio-históricos de la ciudadanía, sobre todo en lo que se refiere al análisis del currículum. Los tres capítulos de esta Parte exploran períodos particulares en la historia de la educación para la ciudadanía inglesa.

El primero de estos períodos comienza con la Segunda Guerra Mundial, una época en la que el país necesitaba afrontar el hecho de que las mujeres habían que-dado liberadas de las obligaciones familiares para ayudar en el esfuerzo bélico nacional. El segundo período explora los últimos treinta años del siglo XX, cuando las feministas de la educación —mencionadas en el Capítulo II— plantearon exigencias estratégicas en lo relacionado con la pedagogía y el

currículum escolar, al tiempo que aumentaron sus exigencias por lograr respuestas educativas al multiculturalismo, al racismo y la diferencia. El Capítulo III aborda cómo se introdujo, a finales del siglo XX, un nuevo currículum de educación para la ciudadanía en los centros de Educación Secundaria de Inglaterra y Gales en un momento en que la educación global definía con más firmeza un temario cívico más amplio. El capítulo explora el terreno político y el enfoque pedagógico y el potencial de igualdad de género en estos dos nuevos currícula.

El Capítulo V, que lleva el título: "'Inglaterra espera que cada hombre cumpla con su deber': La generización de los libros de texto de educación para la ciudadanía (1940-1966)" describe un proyecto histórico a pequeña escala que emprendí junto con Patrick BRINDLE después de finalizar el estudio europeo analizado con anterioridad. Este capítulo se centra en la escasa formación que habían recibido los docentes de civismo para lidiar con las cuestiones de género presentes en los libros de texto de educación para la ciudadanía que se publicaron inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial. En este período, la educación para la ciudadanía debía luchar contra la naturaleza irregular del currículum escolar inglés.

Como resultado, hubo una cantidad de enfoques pedagógicos diferentes para los conceptos de género y ciudadanía. Se descubrió que la mayoría de los veintiséis libros de texto de educación para la ciudadanía analizados desde 1940 hasta 1960

adoptaban un enfoque *minimalista* o *excluyente* sobre la ciudadanía femenina. En contraste con esto, los textos de educación cívica que se publicaron para las niñas durante ese mismo período exploraban la noción de *derechos de la mujer* y su grado de acceso al ámbito público y el ejercicio del poder y su exclusión de los mismos.

Estos libros de texto ofrecían una especie de *compromiso crítico con las relaciones de género* al considerar lo que implicaría mantener asociaciones igualitarias entre hombres y mujeres, igualdad de salario y una idea de deber masculino en lo relacionado con las tareas domésticas. Curiosamente, fue la *Army Bureau of Current Affairs* (Dirección de Asuntos de Interés Público del Ejército) la que redactó estos textos progresistas durante la década de los

cuarenta para escuelas y grupos comunitarios de adultos. Los textos tenían el objetivo de lograr aquello que MCLAUGHLIN (1992) denominó "modelos óptimos de ciudadanía": que los participantes sometieran cualquier opinión, "sin importar cuán convencional y aparentemente axiomática", a un cuestionamiento crítico mediante un debate grupal.

El Capítulo VI ofrece una forma distinta de análisis histórico social, ya que explora los modos en que los distintos reformadores del ámbito de la igualdad de género han abordado la problemática clave de la igualdad y la diferencia en la ciudadanía en las cuatro décadas posteriores a los años setenta. La ruta pedagógica

"de alumno a ciudadano", como señalaran GORDON y cols. (2000), reside en los niveles físicos, formales e informales de la escolarización, no simplemente en el currículum. Todos estos niveles han sido el foco de las políticas de reforma de géne-ro desde la década de los setenta, y todos han sido cuestionados por el feminismo educativo. Si bien existen numerosos análisis críticos de este período (sobre todo ARNOT, DAVID y WEINER, 1999), la mayoría no explora la conexión entre las luchas feministas dentro del sistema escolar y las políticas de ciudadanía. En particular, no suele considerarse a las luchas pedagógicas como luchas de ciudadanía, pese a que simbolizan la confusión política acerca de las nociones de igualdad y diferencia, particularismo y universalismo y derechos individuales y grupales. Tampoco es fácil comprender los elementos contradictorios dentro de tales movimientos de reforma social. Sin embargo, encontré que el marco analítico que presenta Nancy FRASER en torno a las nociones de justicia social y la política de redistribución y reconocimiento de la ciudadanía a finales del siglo XX, sirvió para considerar las contradicciones entre los desafíos afirmativos y transformadores al sistema escolar.

FRASER denomina "colectividades bivalentes" a la política de "raza" y de género, una colectividad en donde existe un conflicto y una contradicción entre los objetivos del universalismo y la celebración de la diferencia. El Capítulo VI defiende "una pedagogía crítica de la diferencia" que permita un tratamiento más explícito de esta última, pero dentro de un marco igualitario que también reconozca aquello que BERNSTEIN (2000) denominó "derechos pedagógicos democráticos".

La generización de la educación para la ciudadanía El tercer capítulo de la Parte Segunda se centra en otra importante iniciativa pedagógica en relación con la ciudadanía: la implementación en 2002 de Educación para la Ciudadanía en los centros de Educación Secundaria de Inglaterra y Gales. La educación para la ciudadanía como materia curricular (junto con sus prácticas relacionadas, como por ejemplo trabajo voluntario en la comunidad, consejos escolares y consulta con los estudiantes) tenía diversos objetivos polí-

ticos. Se introdujo en el currículum escolar inglés por primera vez en 1990 como una de cinco temáticas transversales5i. Las escuelas recibieron el documento *Curriculum Guidance 8* (Guía Curricular 8) (National Curriculum Council - NCC, 1990 [Consejo Nacional del Currículum]), documento al que se tildó indistinta-mente de evasivo, inconsistente, ambiguo o ingenuo en lo relacionado con los valores igualitarios (véase BECK, 1996; INMAN y BUCK, 1995)6i. Por una parte, sus 5nOtras temáticas transversales eran Educación Ambiental, Conciencia Económica, Educación para la Salud y Orientación Vocacional.

6nEl documento sugiere ocho componentes: la comunidad; una sociedad pluralista; ser ciudadano; la familia; la democracia en acción; el ciudadano y la ley; trabajo, empleo y ocio; y los servicios públicos.

detractores sostenían que reflejaba las inquietudes políticas de la Nueva Derecha en la década de los ochenta, con su énfasis en una especie de individualismo posesivo equilibrado por una noción “despolitizada” de comunidad (cf. BECK, 1996); por otra parte, era como “vino viejo en odres nuevos” (BROWN, 1991), inspirado en inquietudes de principios de siglo XX sobre proporcionar “una base común para la vida política”, un proyecto que recibió el apoyo de organismos religiosos y de otras entidades que manifestaban un interés en lo social para contrarrestar el materialismo excesivo de los años ochenta.

Los compromisos políticos logrados con *Curriculum Guidance 8* señalaron el nuevo papel políticamente funcional que desempeñaría el concepto de ciudadanía en el discurso educativo oficial. Los ministros conservadores promovieron un modelo de “ciudadanía activa” que se asociaba con una menor participación del Estado al reducir el gasto público y los servicios sociales, con

una dependencia aún mayor de los servicios voluntarios y privatizados (*House of Commons Commission on Citizenship*, 1990 (Comisión para la Ciudadanía de la Cámara de los Comunes). Como resultado, la referencia a la igualdad de oportunidades carecía del "lado crítico" y del "rigor" necesarios para lograr una "ciudadanía igualitaria para todos" (INMAN y BUCK, 1995: pág. 93)7i.

En todo caso, la presión que ejerció el Currículum Nacional —basado en disciplinas o materias— impidió cualquier transferencia sencilla de tales intervenciones transversales instrumentadas de manera central. WHITTY y cols. (1994) descubrieron que se sospechaba de cualquier intento de filtrar dichos temas integradores "horizontales" en los discursos jerárquicos de las materias específicas y que se respondía a dichos intentos con bajos niveles de tiempo y/o una ausencia de compromiso docente8i. Tras causar pánico generalizado sobre los peligros y, por supuesto, el "mal" del "relativismo moral" (al que a menudo se considera sinó-

nimo del igualitarismo "blando" y del multiculturalismo) de profesores y alumnos, el Gobierno procuró llegar a un acuerdo sobre un conjunto de valores *centrales* y códigos de conducta moral para las escuelas (véase *School Curriculum and Assessment Authority*, 1995) [Dirección de Currículum y Evaluación Escolar]. Se presentó la "ciudadanía" junto con inquietudes sobre la educación espiritual, moral, personal y social, y por ende la atención se apartó de los numerosos problemas que el país enfrentaba en el plano social, de la profunda privación de derechos políticos de los individuos en el Reino Unido —sobre todo en relación con la democracia local—, del Estado regido por organismos semigubernamen-tales y de la burocratización del poder.

En 2002, el documento *Citizenship Order* que elaboró el *Advisory Group for Citizenship* (Comité Asesor para la Ciudadanía) presidido por Bernard CRICK, instituyó la educación para la ciudadanía como materia obligatoria en todos los centros de Educación Secundaria de Inglaterra y Gales. En ese momento, un número de organizaciones no gubernamentales que trabajaban sobre todo en educación 7nPor ejemplo, si bien resaltaba la importancia de la igualdad de oportunidades como una dimensión transversal y reconocía la violación de los derechos humanos que implican el sexismo o el racismo, el programa de estudios sugerido era superficial y descriptivo (INMAN y BUCK, 1995).

8nAsimismo, el Informe Dearing (1994) sobre el Currículum Nacional no brindó gran estímulo para desarrollar dichas políticas y prácticas transversales, y sólo el *Office for Standards in Education* (OFSTED

– Oficina para Estándares en Educación) siguió sosteniendo la idea de una temática transversal.

global y educación para el desarrollo aprovecharon la ocasión para promover una visión más global sobre el enfoque nacional de esta materia. Gracias a mi experiencia por haber participado en muchos de los primeros grupos de interés9i sobre educación para la ciudadanía, pude apreciar cuán ínfimas eran las inquietudes por la igualdad, sobre todo, la igualdad de género. Mediante un esfuerzo aunado con Harriet MARSHALL logramos considerar las limitaciones y posibilidades de promover un temario de igualdad de género y "raza" en estos dos programas de educación para la ciudadanía.

El Capítulo VII analiza la importancia que para la igualdad de género tuvo, por ejemplo, el compromiso que se alcanzó entre el republicanismo cívico y las filosofías políticas liberales en el llamado Informe Crick. Dicho compromiso, tal co-mo indican OSLER y STARKEY (2001), evitó una perspectiva del todo nacionalista que promoviera la *britanidad* y el patriotismo pero, aun así, resultó en un igualitarismo debilitado. Aunque el Informe Crick esperaba que todos los alumnos fuesen capaces de desafiar los prejuicios y la discriminación, la educación para la ciudadanía, tal como se la había concebido, no promovía una reacción colectiva al sexismo o racismo institucionales10

i

. El concepto de valores comunes era en

especial problemático en el contexto de una sociedad pluralista y diversa en el plano étnico y confesional. Además, si bien junto con Harriet MARSHALL afirmamos que el concepto de educación para la ciudadanía global brindaba nuevas posibilidades para una forma sensible a la igualdad de género que vincularía las cuestiones de etnia y género, cuando se escribió el artículo el enfoque estaba más sobre el desarrollo económico que sobre las inquietudes respecto a la diferencia, los posicionamientos múltiples y las ciudadanías múltiples.

DAVIES y cols. (1999) distinguen otras diferencias entre la educación nacional

y la educación global. Sostienen que la educación para la ciudadanía nacional, con su trasfondo más académico, tenía una base coherente que resaltaba la participación comunitaria y la reflexión cognitiva en el aula. Por su parte, la educación global tiende (aunque no exclusivamente) hacia lo afectivo (un tema que analizo con más detalle en el Capítulo IX). La educación global hace hincapié en la actividad política al identificar cuestiones que demandan una "atención inmediata y quizás radical" y, a diferencia de la educación para la ciudadanía nacional, su amplio temario no se ha legitimado aún mediante su inclusión en el currículum establecido por ley. Desde nuestro punto de vista, resulta significativo que se haya dado mucho más énfasis a la igualdad de género y la diferencia cultural dentro del ámbito curricular menos legítimo que en el currículum para la ciudadanía oficialmente legitimado.

9nParticipé en el desarrollo de la educación para la ciudadanía en el ámbito nacional como miembro invitado de: *DfEE Working Group on Citizenship and Initial Teacher Education*, 2000, (Grupo de Trabajo sobre Ciudadanía y Formación Inicial Docente del Departamento de Educación y Empleo); *Citizenship Consultative Group (DfEE)*, 1998, (Grupo Consultivo sobre Ciudadanía del Departamento de Educación y Empleo), *SCAA National Forum on Values*, 1996, (Foro Nacional sobre Valores de la Dirección de Currículum y Evaluación Escolar) y *Working Group on Initial Teacher Education*, 1996, (Grupo de Trabajo sobre Formación Inicial Docente). También fui miembro del *Citizenship Coalition Group*, 1996/1998, (Grupo de Coalición Ciudadana); *Citizenship Alliance*, 1997/1998, (Alianza Ciudadana); y *Citizenship 2000*, 1998, (Ciudadanía 2000).

10nCabe destacar que las comunidades minoritarias no parecían haber participado en la formulación de la educación para la ciudadanía.

Algunos pedagogos sostienen que el nuevo currículum de ciudadanía inglesa era de por sí suficiente y que no era necesario recurrir a la complejidad de las inquietudes sobre igualitarismo. Por ejemplo, DAVIES y cols. (2005: pág. 124) sugieren que

[...] un programa que se inspira en los ideales de la democracia liberal y pluralista sólo es lo que es: no es otra cosa. Un programa liberal de ciudadanía no es un programa feminista de educación para la ciudadanía, no es un programa de

educación cívica movido merced a una preocupación por la ciudadanía en el mundo postmoderno.

El razonamiento de estos autores implica que existe un peligro en el caso de que la educación para la ciudadanía tenga demasiadas aspiraciones: sólo generaría desilusión (DAVIES y cols., 2005: pág. 124). Sería mejor proponerse objetivos limitados más acordes a una sociedad democrática liberal y pluralista. El objetivo debería ser asegurar que los jóvenes puedan desempeñar un mejor papel en la democracia, en vez de intentar imponer una identidad común o, en todo caso, cualquier tipo de identidad.

Sin embargo, cuando la educación para la ciudadanía aborda inquietudes de igualdad de manera muy superficial, las consecuencias pueden hallarse en la comprensión limitada de la importancia del género. Cuando el estudio de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo) investigó la influencia de la educación para la ciudadanía nacional en la opinión de los estudiantes en veintiocho países, descubrió que entre los 90.000 estudiantes de 14 años que participaron en el estudio existía un fuerte apoyo a los derechos políticos y económicos de la mujer (TORNEY-PURTA y cols., 2001: pág. 108). Sin embargo, algunos creían que los hombres tenían más derechos que las mujeres en caso de desempleo y que éstas no deberían esperar igualdad de oportunidades para cubrir puestos electivos. Aunque estadísticamente se demostró que el apoyo para que las mujeres participen en política iba en aumento entre la juventud, se consideraba que la igualdad entre los sexos era la causa menos importante por la cual

"arriesgarse y sacrificarse". El apoyo más firme hacia los derechos de las mujeres provino de los países escandinavos, donde las mujeres tenían una alta representación en las legislaturas nacionales. Entonces, y pese a los programas de educación para la ciudadanía nacional, el apoyo a los derechos de la mujer representaba la diferencia más marcada en las opiniones de hombres y mujeres.

"Las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a apoyar la participación en los movimientos sociales como algo importante para los ciudadanos adultos y a estar dispuestas a recaudar dinero para causas sociales". Las diferencias de clases sociales entre hombres y mujeres eran también

importantes. Los datos que arrojó esa investigación actitudinal apenas rozan la superficie de la sensación que los jóvenes tienen de sí mismos como ciudadanos. Podría decirse que

"introducir la perspectiva de género en la ciudadanía" exige una comprensión más profunda de las relaciones patriarcales y de género en la sociedad y de la manera en que éstas se interconectan con el gobierno, la democracia y el papel del Estado.

STARKEY y cols. (2006) sostienen que hay una "visión romántica de la ciudadanía" que la vincula con la democracia (en consonancia con la Revolución Francesa de 1789); en estos casos, el concepto de ciudadanía está relacionado con la inclusión. No obstante, cuando se vincula la ciudadanía con la nacionalidad, existe un conflicto con los valores democráticos de inclusión, ya que la ciudadanía tiene que ver con la exclusión. Todo esto indica que, para promover la inclusión social, es importante ir *más allá* de la idea de lo nacional (OSLER y STARKEY, 2005), es decir, educar para una especie de ciudadanía global sobre la base del discurso de los derechos humanos (que reconozca, por ejemplo, la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, que considera ciudadanos a los niños).

Los siguientes capítulos de esta obra salen del marco nacional al enfocarse en la influencia de la individualización y la globalización en la educación del ciudadano que aprende. Como sostiene DEMAINE (2004), los niños ya son ciudadanos globales; no tienen que convertirse en ello. El asunto es, entonces, en qué manera reconoce el sistema escolar esta realidad.

El poder de la libertad individual y

la conciencia colectiva global

La Cuarta Parte del libro abre el debate para considerar la importancia social de la individualización y la globalización y su posible trascendencia en las relaciones de género. Dos de los capítulos exploran las presiones que se ejercieron para que las escuelas adaptaran los métodos con los que educan a los ciudadanos que aprenden para el siglo XXI. Los estudios del nexo entre globalización y democratización se caracterizan por variar entre los extremos de pesimismo e idealismo, sobre todo en lo que respecta a la igualdad de género. La globalización como fuerza política, cultural y económica trascendental no es sólo una cosa "enmarañada", imprecisa y compleja. También se la considera una de las fuerzas de cambio social más peligrosas que este siglo pueda atestiguar, que creará una polarización cada vez más pronunciada entre los países, las regiones, los grupos sociales y los ciudadanos. El movimiento de capital global se vincula con la destrucción de los Estados benefactores (mediante economías neoliberales), la mercantilización de las instituciones estatales y la reformulación de las identidades, biografías y vidas de los individuos.

Al mismo tiempo, otros analistas consideran la posibilidad de un nuevo orden global que podría llegar a recurrir a una democracia global radical (HELD, 1996). Por lo tanto, la globalización se asocia ahora con las exigencias de "una educación para la paz, la democracia y los derechos humanos y el desarrollo de una ética global" (OSLER y STARKEY, 2005: pág. 21), con la correspondiente creación de una nueva "cultura global" normativa (DELANTY, 2000: pág. 68). Una nueva noción de ciudadanía sobre la base del concepto de derechos humanos (como concepto ético y legal) promoverá la noción de humanidad y de seres humanos autónomos, desarticulados de la Estado-nación. Puede decirse que esta revitalización de los derechos humanos de finales del siglo XX ya está dando una nueva conformación a los modelos nacionales de ciudadanía, y que el ciudadano "abstracto" vinculado con la democracia liberal, al parecer, quedará reemplazado por el concepto de derechos colectivos, un yo descontextuali-zado y descentralizado y una nueva forma de ser humano como persona (DELANTY, 2000) 11

i

.

El Capítulo VIII vuelve a tratar el tema al explorar las consecuencias para la educación de lo que BECK y BECK-GERNSHEIM (2002) denominan *Freedom's Children* (Hijos de la Libertad), y su importancia para la igualdad de género. En lugar de alentar la reducción de las desigualdades de género, clase social y etnia, parece posible que existan diferencias cada vez más marcadas entre las vidas de los hombres y las mujeres de este siglo. Sin embargo, el lenguaje de la libertad está inserto en nuevos conceptos de aprendizaje personalizado e identidades individualizadas. Los vencedores de finales de la modernidad en una sociedad de riesgo serán aquellos más capaces de aprovechar las fluctuaciones, oportunidades y alianzas que conlleva la destradicionalización. Hasta ahora, la evidencia indica que se beneficiarán determinados grupos de estudiantes masculinos y femeninos mientras que, al mismo tiempo, las desigualdades de clase social en las instituciones educativas experimentarán polarizaciones más marcadas (BAUMAN, 2000).

Aunque se supone que las mujeres son las "vencedoras de la postmodernidad", las pruebas que se presentan en el Capítulo VIII indican que es probable que en el siglo XXI existan mayores desigualdades entre mujeres de distintas clases sociales y haya marginación de ciudadanos masculinos de clase obrera.

En el Capítulo VIII señalo la perspectiva de BAUMAN y BECK sobre los peligros de aumentar la individualización. Si la reducción de los derechos sociales va acompañada de un nuevo énfasis en los derechos políticos (mediante la educación para la ciudadanía, por ejemplo), según BECK es posible que el efecto sea el surgimiento del "ciudadano desagradable" junto con el individualismo posesivo y egotista que se asocia con el neoliberalismo de la década de los noventa (cf. Thatcher, Reagan, Bush). Una educación que promueva el derecho a la libertad —y la conciencia de ella— en una época en la que existe una reducción de los derechos fundamentales y un temor al futuro, proporcionará las condiciones para la creación de esta clase de ciudadano.

Si los sistemas educativos han de adoptar este lenguaje y práctica de la

"libertad" dentro del contexto de sociedades con una estratificación y una organización jerárquica desigual, entonces no queda claro cuál es la base moral

del nuevo orden social. El Capítulo IX finaliza el libro con un análisis de los desafíos que enfrentan aquellos que desean establecer lo que yo denomino una *nueva conciencia colectiva global* (según DURKHEIM) para rebatir una individualización y atomización tal de la sociedad. Los pedagogos comprometidos con un proyecto emancipador como éste promueven la idea de desarrollar una forma humana y humanitaria de educación para la ciudadanía global que preparará a la nueva generación para experimentar "indignación" ante las injusticias globales. Esta aspiración marca una nueva etapa en la educación de los ciudadanos. Los propósitos morales de la educación se ven arrastrados hacia la revitalización global de los derechos humanos. El nuevo impulso asegurará que los jóvenes sean conscientes de las injusticias y atrocidades globales mientras son capaces de hallar su propia forma de capacidad de acción política en relación con dicho fenómeno.

11nDELANTY menciona tres críticas distintas de los derechos humanos en torno a las perspectivas poscoloniales, transculturales y habermasianas.

El Capítulo IX identifica cinco cuestiones que han pasado a primer plano en los estudios sociológicos de género y globalización, de los que puede decirse deberían constituir el núcleo de dicho modelo de educación para la ciudadanía sensible al genero. Esta temática emergente de género que se centra en el reconocimiento de la diversidad, el desarrollo sostenible, las ciudadanías sexual y reproductiva, la violencia de género y la educación para la paz, la capacidad de acción y el activismo global de las mujeres resulta desafiante, sobre todo porque plantea cuestiones sobre las formas que adoptan las relaciones patriarcales dentro de entornos culturales diferentes, en el delineado de las vidas de las mujeres en condiciones a menudo de subordinación, explotación y "otredad de género". Esto implica que una educación para la ciudadanía global sensible al género podría proporcionar un espacio para abordar las desigualdades globales y nacionales relacionadas con el género y las relaciones entre ambas, al tiempo que abarca una filosofía pedagógica que empodere a los alumnos para que hallen maneras de comprometerse políticamente con las inquietudes globales contemporáneas relacionadas con el género. Se supone que esta forma de educación para la ciudadanía cosmopolita resulta más útil para las temáticas de igualdad, diversidad y diferencia tanto dentro de las categorías y relaciones de

género como entre ellas, dentro de las naciones y entre ellas.

El concepto de una sociedad civil global (si se gobierna de manera democrática) es "la 'gran esperanza blanca' de las relaciones internacionales y un equilibrio para las amenazas estatales, de mercado y organizacionales" (BRYSK, 2002: pág. 243). En este contexto, la idea de *cosmopolitismo* implica que

[...] el intercambio de poder a través de las fronteras ocurre cada vez más por medio de entidades individuales y trasnacionales. En este sentido, las oportunidades para los derechos humanos emanan del creciente número de organizaciones que están por encima del Estado, subordinadas y paralelas a él, que posiblemente controlen los abusos de los derechos humanos [...] Éstas no incluyen únicamente el régimen y el movimiento internacional de derechos humanos, sino un espectro más amplio de organizaciones internacionales y no gubernamentales que controlen a los Estados, empoderen a los ciudadanos y ayuden a las víctimas..."

(BRYSK, 2002: pág. 244.)

Acortar la "brecha de ciudadanía" comentada al inicio de este capítulo implica, por consiguiente, establecer una forma de gobierno global democrático en el que las "normas e identidades deben transformarse para fomentar la reconstrucción de las soberanías de los miembros universales y sus conceptos en evolución sobre dignidad humana" (BRYSK, 2002: pág. 249). Los ciudadanos cosmopolitas deberían ser activos, capaces de conceptualizar y de "promover la democracia, el desarrollo y los derechos humanos" (OSLER y VINCENT, 2002: pág. 111). No obstante, tal como se afirma en el Capítulo IX, centrar la educación para la ciudadanía global en la tarea de igualdad de género convierte a esta última en algo aún más polémico.

Conclusión

Muchos países consideran ahora el papel que tiene la educación en la formación de ciudadanos para el siglo XXI (COGAN y DERRICOTT, 2000). Se han establecido nuevos centros para la educación cívica. Por ejemplo, existe una red asiática de educación cívica, se alienta a los países de la Mancomunidad de Naciones a que consideren la educación para la ciudadanía, y el Consejo de Europa indica que es hora de considerar qué valores y capacidades necesitarán los individuos en el siglo XXI (COGAN y DERRICOTT, 2000). El hecho de

repensar los estudios del desarrollo, la educación ambiental, la educación de derechos humanos y globales, la educación multicultural, la educación para la paz y los estudios mundiales refleja inquietudes acerca de la complejidad del gobierno y la economía globales, la vulnerabilidad de las sociedades e individuos, la multitud de las identidades ciudadanas y la necesidad de crear mayor cohesión, estabilidad y orden social en el mundo. Las distinciones tradicionales entre actividades públicas y privadas, entre gobiernos nacionales e internacionales, son cada vez menos claras. Los sucesos globales indican que la sociedad civil necesita reforzarse para sobrellevar los mayores niveles de riesgo e inestabilidad y la velocidad del cambio social.

Se necesitará una voluntad política considerable en el caso de que se vaya a desarrollar un nuevo currículum de educación para la ciudadanía que abor-de las inquietudes de género que se tratan en este libro. El discurso de los derechos humanos —del que ahora forman parte los derechos de género— se ha transformado en una fuerza importante dentro del contexto global. Este discurso marcado por el género se ha utilizado exhaustivamente en contextos de desarrollo internacional, pero ahora está alcanzando formas de educación para la ciudadanía nacional en las escuelas. Existe en la actualidad una demanda de una educación para la ciudadanía global que tenga en cuenta al género.

Sin embargo, en la actualidad siguen siendo las acciones educativas del Estado las que conforman al ciudadano marcado por el género. Estos capítulos de índole sociológica demuestran algunas de las maneras en que las ideologías de bienestar de la posguerra, los nuevos movimientos sociales de finales de siglo XX y las presiones globalizadoras del siglo XXI han moldeado la educación de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas. El modelo inglés que privilegió el individualismo y la autonomía del ciudadano racional abstracto (masculino) parece ahora reformarse en el contexto de la globalización y de las presiones por desacoplar a los ciudadanos jóvenes de su base social para ayudarlos a adaptarse a las exigencias de finales de la modernidad.

Desvincular la educación para la ciudadanía de las relaciones y estructuras de géne-ro tradicionales podría llegar a beneficiar a las niñas que son capaces sobre todo de involucrarse con los procesos de individualización que se promueven ahora en las escuelas. Para quienes no pueden beneficiarse de la nueva era, el

género podría llegar a ser una forma de resistencia y negación, reforzada por el conocimiento de que las culturas tradicionales de género constituyen anclas en un mundo inestable.

Hasta hace poco tiempo, tal como lo señalan BULMER y REES (1996), gran parte del debate sobre ciudadanía en Inglaterra se inspiraba en los modelos que formuló T. H. MARSHALL de tres tipos de derechos de ciudadanía. MARSHALL combinó ciudadanía y sociedad de tal modo que no se podía analizar uno sin considerar al otro. Se puede decir que esta unión entre ciudadanía y sociedad se mantuvo hasta finales de la década de los ochenta, cuando la Nueva Derecha minimizó la relación a favor de una forma de ciudadanía cívica, definida en la *Citizen's Charter*, (Estatuto del ciudadano) desarticulada de la sociedad. BULMER y REES sostienen que, a finales de los ochenta y principios de los noventa, "la anglicidad de MARSHALL" había tenido su tiempo y lugar, y parecía que se generaban nuevos programas de ciudadanía que tenían más que ver con el desarrollo de una sociedad de riesgo postmoderna que con el desarrollo continuo de la ciudadanía social. El papel del Estado en lo relacionado con la formación de los ciudadanos es, ahora, una preocupación mayor.

El Estado del bienestar de la posguerra y sus disposiciones educativas, según Nikolas ROSE (1990), tenían también presente que el niño era un "ciudadano en potencia". Como ROSE señala, la estructura de los Estados del bienestar de la posguerra tenía el propósito de extender la ciudadanía al niño al proporcio-narle educación. ROSE escribe que "La educación universal, para MARSHALL, era un paso decisivo para reestablecer los derechos sociales de ciudadanía en el siglo XX, pues consistía en un intento de estimular el crecimiento de los *ciudadanos en formación*" (ROSE, 1990: pág. 122; cursivas añadidas por la autora). Si bien en los siglos XIX y XX los niños no eran

ciudadanos en el sentido de poseer derechos políticos para participar en el ejercicio del poder político, y quizás acababan de comenzar a adquirir los derechos civiles necesarios para la libertad individual como, por ejemplo, la libertad personal y el derecho a la justicia, ya habían logrado derechos sociales.

(ROSE, 1990: pág. 122.)

Se presentaba la educación como el derecho personal del niño, pero ésta también imponía, según MARSHALL, un derecho social y colectivo: "la

obligación de cada individuo de mejorarse y civilizarse para el beneficio de la salud social de la comunidad". MARSHALL consideraba que esto constituía "un reconocimiento tre-mendamente progresista del principio de desigualdad que residía en el centro mismo de los sistemas económicos capitalistas".

Sin embargo, como resalta ROSE, las políticas y prácticas de asistencia social, lejos de ampliar la ciudadanía en su sentido más benévolo, en realidad sirvieron para mantener la desigualdad, para legitimar las relaciones de poder existentes y pa-ra ampliar el control social sobre los sectores potencialmente problemáticos de la sociedad. A finales del siglo XX, "El alma del ciudadano joven se había convertido en el objeto del gobierno mediante el conocimiento" (ROSE, 1990: pág. 131). La escolarización, como la institución modernista responsable de la formación de nuevas generaciones de ciudadanos, se unió a las otras tecnologías de gobierno, pero en una época crucial donde el discurso del libre albedrío, un *ethos* liberal y la autopro-moción se convirtieron en los mecanismos de control. La escolarización de los ciudadanos era sólo un proyecto regulador más que incorporaba, moldeaba, canalizaba y reforzaba la subjetividad "de tal modo que fueran intrínsecos a las operaciones de gobierno" (ROSE, 1990: pág. 213). ROSE sostenía que:

La escolarización universal y obligatoria atrapa las vidas de todos los ciudadanos jóvenes en una máquina pedagógica que no funciona únicamente para impartir conocimiento, sino también para instruirlos en conducta y supervisar, evaluar y rectificar las patologías infantiles.

(ROSE, 1990: pág. 122.)

En la actualidad, el conflicto entre disciplinar al ciudadano joven y el discurso de libertad, individualismo y libre albedrío/elección puede no llegar a resolverse.

Tal como se indica en el Capítulo IX, los sistemas educativos promoverán cada vez más una mayor libertad mediante discursos neoliberales de performatividad, individualización y aprendizaje personalizado, y los contramovimientos alentarán una conciencia colectiva global. El "alma del ciudadano global" posiblemente sea en el futuro el nuevo enfoque disciplinario y emancipador.

Agradecimientos

Este capítulo se basa en una serie de conversaciones y artículos. Algunos ejemplos son: material para la conferencia titulada “Rethinking Education”

[“Repensar la educación”] llevada a cabo en la Fundación Paideia, La Coruña, en 1993, y desarrollada para la conferencia que con el título “Education and Equality of Opportunity” [“Educación e igualdad de oportunidades”] organizó el Ministerio de la Presidencia en Atenas, Grecia, en 1994; material para la sexta conferencia

“Tornadoes Internationals de Coeducation” en Valencia, España (1994); el discurso inaugural de la conferencia “Teachers, Gender and School Practice” [“Docentes, género y práctica escolar”] en la universidad Aristóteles de Tesalónica, Grecia (1996); material para la conferencia “State Regulation, Citizenship and Democracy” [“Regulación Estatal, Ciudadanía y Democracia”] en Turku, Finlandia (1996) y presentado en la Universidad de Oporto (1997). Agradezco a Kiki DELIYANNI y Helen ARAÚJO por estas ocasiones para compartir ideas.

Bibliografía

ADVISORY GROUP ON CITIZENSHIP (The Crick Report) (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report.* Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

ARNOT, M. (1991) ““Equality and democracy” a decade of struggle over education”, *British Journal of Sociology of Education, 12*(4): págs. 447-466.

— (1997) ““Gendered citizenry”: new feminist perspectives on education and citizenship”, *British Education Research Journal*, *23*(3): págs. 275-295.

—, DAVID, M. y WEINER, G. (1999) *Closing the Gender Gap: postwar education and social change.* Cambridge: Polity Press.

— y DILLABOUGH, J. A. (eds.) (2000) *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship.* Londres: RoutledgeFalmer.

ARNOT, M. y GORDON, T. (1996) “A dialogue on gender, citizenship and marketisation”, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 17, 3, págs. 377-388.

BAUMAN, Z. (2000) *Globalisation: the human consequences.* Cambridge:

Polity Press.

(Trad. cast.: *La globalización: consecuencias humanas*. México. Fondo de Cultura Económica, 2003.)

BECK, J. (1996) “Citizenship education: problems and possibilities”, *Curriculum Studies, 4*: págs. 349-466.

BECK, U. (2001) “Der hässliche Bürger”, en A. BROSZIEWSKI, T. S. EBERLE, C. MAEDER (eds.) *Moderne, Lonstanz: UVK Verlagsgesellschaft* (traducido por D. FAAS) págs. 57-68.

— y BECK-GERNSHEIM, E. (2002) *Individualisation: institutionalised individualism and its social and political consequences*. Londres: Sage. (Trad. cast.: *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona.

Paidós, 2003.)

BERNSTEIN, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique Basil Bernstein,* ed. rev. Londres: Rowman and Littlefield. (trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid. Morata-Paideia, 1998.) BOURDIEU, P. (1997) “The forms of capital”, en A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN, y A. STUART WELLS (eds.) *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press, págs. 46-58.

— y PASSERON, J-C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture.* (Publicado en colaboración con Theory, Culture & Society) Londres: Sage. (Trad. cast.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona. Laia, 1977; Madrid. Popular, 2001.)

BROWN, C. (1991) ‘Education for citizenship – old wine in new bottles?’ *Citizenship, 1*: págs. 6-9.

BRYSK, A. (2002) “Conclusion: from rights to realities”, en A. BRYSK (ed.) y DEMOS *Globalisation and Human Rights*, California: University of California Press.

BULMER, M. y REES, A. M. (1996) “Conclusion: citizenship in the twenty-first century”, en M. BULMER y A. M. REES (eds.) *Citizenship Today*. Londres: UCL Press.

COGAN, J. J. y DERRICOTT, R. (2000) *Citizenship for the 21st Century.* Londres: Kogan Page.

CONNELL, R. W. (1987) *Gender and Power: society, the person and sexual politics*. Londres: Allen and Unwin.

— (1990) “The state, gender and sexual politics”, *Theory and Society, 19*: págs. 507-544.

DAVIES, I., EVANS, M. y REID, A. (2005) “Globalising citizenship education? A critique of “global education” and “citizenship education””, *British Journal of Educational Studies*, *53*(1): págs. 66-89.

—, GREGORY I. y RILEY, S. C. (1999) *Good Citizenship and Educational Provision*. Londres: Falmer Press.

DELANTY, D. (2000) “Human rights and citizenship: the emergence of the embodied self”, en G. DELANTY (ed.) *Citizenship in a Global Age*. Buckingham: Open University Press.

DEMAINE, J. (2004) “Citizenship and globalisation” en J. DEMAINE (ed.) *Citizenship and Political Education Today*. Londres: Palgrave.

DILLABOUGH, J. (2000) “Women in teacher education: their struggles for inclusion as “citizen-workers” en late modernity”, en M. ARNOT y J. DILLABOUGH (eds.) *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer.

— y ARNOT, M. (2000) “Feminist political frameworks: new approaches to the study of gender, citizenship and education”, en M. ARNOT y J. A. DILLABOUGH (eds.) *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer.

— y ARNOT, M. (2001) “Feminist sociology of education: dynamics, debates and directions”, en J. DEMAINE (ed.) *Sociology of Education Today*. Londres: Palgrave, págs. 30-47.

— y ARNOT, M. (2002) “Recasting educational debates about female citizenship, agency and identity”, *The School Field*, *13*(3/4): págs. 61-89.

— y ARNOT, M. (2004) “A magnified image of female citizenship in education: illusions of democracy or liberal challenges to symbolic domination”, en J. DEMAINE (eds.) *Citizenship and Political Education Today*. Londres: Palgrave MacMillan.

DONALD, J. (1996) “The citizen and the man about town”, en S. HALL y P. DU GAY (eds.) *Questions about Cultural Identity*. Londres: Sage.

DURKHEIM, E. (1956) *Education and Sociology*. Nueva York: Free Press. (Trad. cast.: *Educación y sociología*. Barcelona. Península, 1975.) FRASER, N. (1997) *Justice Interruptus: critical reflections on the 'post-socialist' condition*.

Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"* . Santafé de Bogotá. Siglo del Hombre, 1997.) GILBERT, R (1992) "Citizenship, education and postmodernity" *, British Journal of Sociology of Education*, *13*: págs. 51-68.

GIROUX, H. (1988) *Schooling for Democracy*. Londres, Routledge.

GORDON, T., HOLLAND, J. y LAHELMA, E. (2000) *Making Spaces: citizenship and difference in school*. Londres: MacMillan.

HEATER, D. (1990) *Citizenship: a civic ideal in world history, politics and education*. Londres: Longman.

— (2004) *A History of Education for Citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer.

HELD, D. (1996) *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *Modelos de democracia*. Madrid. Alianza, 2008, 2.a ed.)

HOUSE OF COMMONS COMMISSION ON CITIZENSHIP (1990) *Encouraging Citizenship*. Londres, HMSO.

INMAN, W. y BUCK, M. (eds.) (1995) *Adding Value? Schools' responsibilities for the development of pupils*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

IVINSON, G. con ARNOT, M., ARAÚJO, H., DELIYANNI-KOUIMTZI, K., ROWE, G. y TOMÉ, A. (2000)

"'Student teachers' representations of citizenship: a comparative perspective", en M. ARNOT y J. DILLABOUGH (eds.) *Challenging Democracy: feminist perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer.

LLOYD, G. (1986) "Selfhood, war and masculinity", en C. PATEMAN y E. GROSS (eds.) *Feminist Challenges: social and political theory*. Londres: Allen and Unwin.

LYNCH, J. (1992) *Education for Citizenship in a Multi-cultural Society*. Londres: Cassell.

LYOTARD J.F. (1984) *The Postmodern Condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press. (Trad. cast.: *La condición postmoderna*. Madrid. Madrid.

Cátedra, 1989, 4.a ed.)

MARSHALL, H. (2005). “Constructing global education in England”. Tesis doctoral inédita, University of Cambridge.

MARSHALL, T. H. (1950) *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Ciudadanía y clase social*. Madrid. Alianza, 1998.) MCLAUGHLIN, T. H. (1992) “Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective”, *Journal of Moral Education*, *21*: págs. 235-250.

MOUFFE, C. (1992) “Feminism, citizenship and radical democratic politics”, en J. BUTLER y J. W. SCOTT (eds.) *Feminists Theorise the Political*. Nueva York: Routledge.

NATIONAL CURRICULUM COUNCIL (1990) *Education for Citizenship,* Curriculum Guidance 8.

York: NCC.

OSLER, A. y STARKEY, H. (2001) “Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive”, *Oxford Review of Education*, *27*(2): págs. 287-303.

— y STARKEY, H. (2005) “Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005”, Trabajo presentado por BERA Annual Review, Noviembre 2005, www.bera.ac.uk.

— y VINCENT, K. (2002) *Citizenship and the Challenge of Global Education*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.

PATEMAN, C. (1980) *The Disorder of Women*. Cambridge, Polity Press.

— (1988) *The Sexual Contract*. Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *El contrato sexual*.

Barcelona. Anthropos, 1995.)

PATEMAN, C. (1992) “Equality, difference, subordination: the politics of motherhood and women’s citizenship”, en G. BOCK y B. JAMES (eds.) *Beyond Equality and Difference: citizenship, feminist politics and female subjectivity*. Londres: Routledge.

ROSE, N. (1990) *Governing the Soul: the shaping of the private self*. Londres: Routledge.

SCHOOL CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY (1995) *Consultation Document on Values*.

Londres: SCAA.

STARKEY, H., HAYWARD, J. y TURNER, K. (2006) "Education for citizenship" editorial para *Reflecting Education 2*(2): págs. 1-7, http://reflectingeducation.net.

TORNEY-PURTA, R. H., LEHMANN, O. y SCHULZ, W. (2001) *Citizenship and Education in 28*

Countries: civic knowledge and engagement at age fourteen. Netherlands: IEA Secre-tariat.

WALBY, S. (1994) "Is citizenship gendered?", *Sociology*, *28*(2): págs. 379-395.

WEXLER, P. (1991) "Citizenship in the semiotic society", en B. TURNER (ed.) *Theory of Modernity and Postmodernity*. Londres: Sage.

WHITTY, G., ROWE, G. y AGGLETON, P. (1994) "Discourse in cross-curricular contexts: limits to empowerment", *International Studies in Sociology of Education*, *4*: págs. 25-42.

YUVAL-DAVIS, N. y STOETZLER, M. (2002) "Imagined boundaries and borders: a gendered gaze", *The European Journal of Women's Studies*, *9*(3): págs. 329-344.

CAPÍTULO II

La política feminista y los valores democráticos en la educación

Con la colaboración de Jo-Anne Dillabough

En nuestra época, el movimiento contemporáneo de mujeres ha forjado una conexión particularmente poderosa y, gracias a su crítica resuelta de la jerarquía y su antiautoritarismo sostenido, se ha convertido en un terreno de prueba virtual para los ideales más radicales de la democracia.

(PHILLIPS, 1991a: pág. 2.)

Aunque en apariencia tienen mucho en común, el feminismo y la democracia no se desarrollaron en tándem. En realidad, hasta el siglo XIX las ideas normativas de "igualdad" no unificaron los movimientos feministas y democráticos en Europa occidental y América del Norte. No debería suponerse, por lo tanto, que las inquietudes sobre la "igualdad de género" sean sinónimas del concepto de democracia. Tampoco puede afirmarse legítimamente que todas y cada una de las formas de educación democrática satisfarían los ideales

educativos feministas.

Es evidente que esto depende en gran medida de la manera en que se definen, conceptualizan y expresan la educación democrática y las cuestiones de igualdad en relación con la política de género y las inquietudes genuinas del feminismo. De manera más significativa, ciertas teorías feministas sugieren que la *igualdad de género*, como objetivo, sirve para oscurecer explicaciones más complejas sobre la relación de las mujeres con las formaciones sociales democráticas. En efecto, con una perspectiva de estas características, se debe prestar mucha más atención a la manera en que, en teoría, se podrían desentrañar las contradicciones que en la actualidad demuestra la relación entre género, educación y democracia.

Los conflictos entre democracia y feminismo no pueden expresarse con más claridad de lo que se hace en las críticas feministas de las teorías, estructuras y procesos democráticos liberales. Se pueden identificar diferencias importantes, por ejemplo, entre las teorías feministas y las tareas empíricas que éstas se impusieron a sí mismas, es decir, distinciones críticas que podrían explicar la complejidad de la relación de las mujeres con la política democrática liberal y los modos en que se circunscribe la conexión de las mujeres con la economía y la familia.

Los teóricos políticos feministas mostraron una tendencia a examinar las fuentes de la opresión femenina y la complejidad que la rodea y su manifestación en el lenguaje y las prácticas del liberalismo político. También pusieron al descubierto las ilusiones de una “neutralidad política” esenciales para gran parte de las versiones del pensamiento tradicional democrático liberal centradas en el hombre. Estas afirmaciones indican que es necesaria una importante transformación del concepto de democracia, tal como lo conocemos, antes de que las mujeres puedan lograr un estatus pleno como ciudadanas que sea equivalente al de los hombres.

Esta clase de agenda teórica ofrece la oportunidad de volver a evaluar el aporte del *pensamiento feminista en el ámbito de la educación* a nuestra interpretación de la función política de la enseñanza escolar en las sociedades democráticas. Por lo tanto, en este capítulo exploratorio se recurre a las percepciones de los teóricos políticos feministas para evaluar los modos en que la teoría educativa feminista

abordó el problema de una democracia "marcada por el género" durante los últimos veinte años. ¿Qué aportaciones se hicieron a la relación entre democracia e implicación del género en los valores, en la escolarización?; ¿cuá-

les son las reflexiones teóricas que surgieron en base a dicha relación? ¿Hay necesidad, por ejemplo, de un enfoque más sistemático y estructurado para el estudio de los valores educativos democráticos a la luz de la teoría feminista? En tal caso, ¿cuáles serían el marco analítico y las herramientas conceptuales necesarios para emprender semejante tarea?

Comenzaremos con una descripción de los debates feministas clave que tratan la implicación del género en la democracia liberal. En la primera parte se analizan las críticas feministas de la democracia liberal, la construcción marcada por el género de los conceptos de *nación* y *nacionalidad* y la noción de "mujer" como categoría política. Lo interesante de estos análisis consiste justamente en lo que éstos expresan respecto de la compleja naturaleza de la política de género dentro del "Estado democrático". También ofrecen reflexiones novedosas respecto a las maneras en que los teorizadores feministas de la educación podrían reconsiderar los vínculos entre género y democracia.

En la Segunda Parte se vuelven a abordar corrientes importantes, y a la vez opuestas, de pensamiento —las del feminismo liberal, el feminismo maternal y las teorías educativas del feminismo socialista— para ilustrar los cambios en la forma de concebir la democracia y la educación democrática. Esta sección continúa con un análisis del surgimiento de nuevas clases de feminismo y su contribución a la manera en que entendemos las relaciones democráticas en la educación. En la sección final de este capítulo, se describen los niveles fundamentales de análisis político a los que las feministas recurrieron para examinar las bases "marcadas por el género" de la educación democrática.

La teoría política feminista

El examen del pensamiento feminista en el ámbito de la educación y su pertinencia para las cuestiones relacionadas con la democracia es más eficaz cuando se compara con la obra de los teóricos sociales y políticos feministas. A partir de un aná-

lisis de artículos recientes del ámbito de la teoría política feminista, surgen tres te-máticas que ayudan a comprender en parte la relación entre género y

democracia.

Orden y desorden: La base de un pacto fraternal

El trabajo de Carole PATEMAN, una pensadora política feminista es, para muchos, señal de nuevos objetivos teóricos. Su influyente obra, que incluye textos como *The Sexual Contract* (1988) y *The Disorder of Women* (1989), muestra cómo los conceptos sociales de orden, desorden, sociedad civil y ciudadano se interpretaron históricamente como dualismos de género —es decir, como la división binaria entre masculino y femenino— y ofrece una comprensión del poder masculino asociado que se ejerce sobre las mujeres. PATEMAN sostiene que el concepto de ciudadanía democrática liberal que desarrollaron los filósofos ingleses era, en efecto, aquello que MARX denominaba "piel de león política", algo que las mujeres vestían sólo en ocasiones y no sin cierta reticencia.

El interés central de PATEMAN reside en la legitimidad de la teoría liberal, máxi-me porque todos los conceptos derivados de la tradición liberal privilegian la onto-logía de la condición de ser hombre y el predominio "epistémico" de la masculinidad en el pensamiento político liberal. PATEMAN afirma que conceptos como, por ejemplo, el "orden político [o social]" están, por definición, marcados por el género. Por ejemplo, la filosofía política dominante ha equiparado el concepto de *orden social* con una individualidad racional y autónoma en la que los individuos obran según principios morales universales y objetivos y trascienden, de esa manera, los intereses propios. Sin embargo, en el origen de dichas nociones del individuo existe, según PATEMAN (1989, 1992), una versión europea occidental de la *masculinidad*.

Para los filósofos políticos europeos —en su mayoría de sexo masculino—, los hombres ejemplificaban el potencial de los seres humanos para crear un orden social que se basa en las nociones de "racionalidad" y "verdad". El pensamiento

"racional" y las versiones masculinas de autonomía política se consideran, por tanto, centrales para el funcionamiento de una democracia pura.

Del otro lado de la ecuación, es decir, del lado del *desorden*, existen mujeres a las que típicamente se describe como desequilibradas desde el punto de vista psicológico y que, por lo tanto, no son capaces de articular una conciencia política (LLOYD, 1986). PATEMAN (1982) afirma que

Las mujeres, con nuestros cuerpos y capacidades distintivas, representaban

todo aquello que la ciudadanía no era. La palabra "ciudadanía" adquirió su significado mediante la exclusión de las mujeres, es decir, de la "diferencia" (sexual).

(Página 19.)

Por lo tanto, la combinación "fatal" entre las "discapacidades" psicológicas de las mujeres y sus características sexuales implicó que fueran excluídas del contrato social originario o, en efecto, del *pacto fraternal* (cf. PATEMAN, 1989). Sin embargo, en la construcción de esta fraternidad cívica, los hombres legitimaron su derecho autónomo a ese poder en la vida pública y, al mismo tiempo, sus derechos sexuales sobre las mujeres:

Nuestros hermanos *celebran un contrato sexual*. Establecen una ley que confirma el derecho sexual masculino y asegura que cada hombre tenga un acceso ordenado a una mujer.

(PATEMAN, 1988: pág. 109.)

El "contrato sexual" se establece mediante, por ejemplo, la separación de las esferas pública y privada. Esta separación representa la distinción histórica entre

"masculino" y "femenino" como categorías universales antagónicas. Las mujeres se convierten en símbolos de emoción, sentimientos naturales y protección de sus familiares. Parecería que las mujeres en cuanto mujeres no son capaces de la "objetividad" ni del comportamiento moral que caracterizan al soldado y al ciudadano.

Esta separación entre las esferas pública y privada trae serias consecuencias tanto para los hombres como para las mujeres en cuanto "ciudadanos". Al trascender el dominio público, los hombres se transforman en seres sociales y públicos, mientras que las mujeres, a quienes se interpreta como símbolos del dominio privado quedan, por definición, excluidas del orden social (civilizado). Por lo tanto, mientras las mujeres se incluyen en el proyecto democrático liberal como símbolos de moralidad y feminidad (YUVAL-DAVIS, 1997a), quedan *excluidas* de la posesión de poder político y, por consiguiente, del terreno de la ciudadanía. En consecuencia, la mayor debilidad del modelo liberal constituye la premisa misma sobre la que se construyó la ciudadanía femenina; es decir, una dependencia de la naturaleza marcada por el género de la separación entre lo público y lo privado, o lo que PHILLIPS (1991a, 1991b, 1992) denomina el

“acuerdo político”. En este

“acuerdo”, la desigualdad de género se inscribe en los principios políticos y las relaciones sociales que reciben legitimación por medio de una teoría de democracia liberal.

En resumen, los pensadores políticos feministas plantearon asuntos que cuestionan la esencia misma de nuestra comprensión de la ciudadanía y la esfera cívica. Sus análisis pueden utilizarse para considerar, por ejemplo, el desafío que plantearon los movimientos sociales —como, por ejemplo, el movimiento internacional de mujeres— al “pacto fraternal”, como las mujeres se insertaron en la esfera pública y los límites cambiantes entre los terrenos público y privado.

Además, se plantean muchas más cuestiones sobre el papel de la educación en relación con este proyecto político, como por ejemplo: ¿hasta qué punto el desarrollo de los sistemas educativos reflejó e institucionalizó el pacto fraternal? También se podría formular la pregunta: ¿Cómo se enseña la democracia a los jóvenes?, ¿mediante la reafirmación de un concepto de ciudadanía marcado por el género —donde se privilegian las esferas públicas masculinas— que redefine a la democracia como una entidad neutral y *desprovista de género?* (PHILLIPS, 1991a).

La generización del estatus de nación y los estados nacionales

Durante los últimos años, los teóricos políticos y sociales feministas dirigieron su atención al estudio de las prácticas estatales en respuesta a las cuestiones de

“ciudadanía” e “identidad nacional”. Sus inquietudes primordiales se centraron en torno a refutar los mitos acerca de la naturaleza igualitaria de la ciudadanía democrática en el Estado-nación y en poner al descubierto diversas formas de marginación vinculadas con, entre otros, el nacionalismo cívico. En este modelo de análisis, los pensadores políticos feministas no sólo consideran la ciudadanía como una entidad masculina tal como aparece en la obra de Carole PATEMAN. En cambio, el objetivo aquí consiste en examinar de qué manera las cuestiones del estatus de nación y la “sociedad civil” influyen en la naturaleza misma y en los elementos constitutivos de la marginación de las mujeres en una era de globalización creciente y modernización avanzada. De particular importancia en esta tradición es el estudio de la manifestación ambivalente del género y la dominación masculina en la retórica nacionalista y política; sobre

todo en aquellos discursos que persistentemente operan para marginar a las mujeres ya definidas como el

"Otro" en el Estado. Por lo tanto, el objetivo de gran parte de esta obra es explorar la dinámica marcada por el género de la política nacional y su influencia en las identidades políticas y sociales de las mujeres culturalmente oprimidas y con posicionamientos diversos.

Nira YUVAL-DAVIS (1997a, 1997b), YUVAL-DAVIS y ANTHIAS (1989) y PIETERSE y PAREKH (1995) llevaron a cabo algunos de los trabajos más interesantes en este campo. Por ejemplo, YUVAL-DAVIS (1997a, 1997b) indica que en los discursos nacionalistas se representa a las mujeres como símbolos románticos de la moralidad cultural que no poseen capacidad de acción política y, en cambio, funcionan como catalizadoras maternales de la identidad nacional en el sentido más amplio.

YUVAL-DAVIES afirma que

a las mujeres "se les exige que soporten esta carga de representación"; ser las porta-doras simbólicas de la identidad y el honor de la colectividad, tanto personal como colectivamente. [...] Las niñas no debían actuar; debían convertirse en la personificación de la nación.

(YUVAL-DAVIS, 1997a: pág. 45.)

En esta representación de la "identidad" no existe un conflicto explícito entre género y nación. En realidad, YUVAL-DAVIS (1997a) lo describe de una manera muy clara: a las mujeres no se les ofrece ninguna función formal en el desarrollo de la nación. En cambio, se las ve como preservadoras, cultivadoras, y símbolos de ella. Esto implica que se les encomienda una cierta responsabilidad en el sentido de reproducir e inculcar en los sujetos democráticos aquellos valores culturales preponderantes que quienes dominan la maquinaria política (y, por supuesto, la memoria política) del Estado aprueban. Este proceso "reproductivo" conduce a un privilegio cultural que no sólo exalta la posición del Estado en la identidad nacional, sino también la posición de las mujeres dentro del mismo. De esta manera, sin embargo, la retórica nacionalista no privilegia únicamente el predominio de la supremacía masculina en jerarquías estatales: también reprime, tanto de forma epistémica como política, las diversas interpretaciones culturales y nacionales del género que habitan en los márgenes del Estado.

Esta práctica legitimada de privilegio implica también que se considera que las mujeres que se oponen o se resisten a la perspectiva dominante de cultura y estatus de nación1i son “no personas” o “no ciudadanas”. El “no ciudadano” no sólo se considera “anormal”, sino que además se le impide aportar al desarrollo *formal* de la nación. Por lo tanto, el “no ciudadano” es aquello que representa la

“diferencia”. Según YUVAL-DAVIES (1997b),

1nEn el estado democrático liberal, la visión dominante de las mujeres es aquella que respalda las nociones de ciudadanía femenina de raza blanca y clase media.

el estudio de la ciudadanía debería tener en cuenta la cuestión de la ciudadanía de las mujeres, no sólo en comparación con la de los hombres, sino también en lo que respecta a la afiliación de las mujeres a grupos dominantes o subordinados, su grupo étnico, origen y residencia urbana o rural. También debería tener en cuenta los posicionamientos globales y trasnacionales de estas ciudadanías.

(YUVAL-DAVIS, 1997b: págs. 4-5.)

En resumen, el trabajo de YUVAL-DAVIS y otras obras feministas relacionadas (véase PIETERSE y PAREKH, 1995) plantearon cuestiones clave acerca de la función del discurso y el simbolismo nacional en la formación de las identidades de género. El trabajo de YUVAL-DAVIS (1997a, 1997b) puede utilizarse para considerar, por ejemplo, cómo el nacionalismo cívico o el neocolonialismo condiciona, y al mismo tiempo socava, las identidades culturales y la representación política de las mujeres (y de las niñas y los niños) en contextos educativos diversos. También arroja luz sobre los modos en que la actividad nacional, como parte de la socialización política en la educación, está implicada en los patrones reproductivos y, en ocasiones, tradicionales de la formación de la identidad de género.

Esta obra también pone al descubierto un vínculo entre el proyecto de escolarización de la democracia liberal, la globalización y el género en el sentido más amplio. Plantea cuestiones, por ejemplo, acerca de la correspondencia entre la exclusión social de las mujeres y las niñas en la reestructuración educativa y escolar como respuesta a la modernización y la globalización. Podría también ayudarnos a cuestionar la manera en que los discursos nacionales respecto de

cuestiones tales como “el logro educativo de los niños y las niñas”, “los estándares” o “la elección de escuela” (como práctica democrática liberal) podrían llegar a conducir a exclusiones escolares cuando las identidades de género no se ajus-tan al discurso cultural general sobre identidad y ciudadanía. También surgen muchas cuestiones acerca de la teoría feminista y la educación fuera de las naciones “occidentales” y el papel de la política feminista en las mismas.

La “mujer” como categoría política

Una tercera conceptualización que surgió como respuesta a las críticas feministas de la democracia liberal es un interés en los modos en que se representaron las funciones y las prácticas sociales de las mujeres como categorías políticas en el sistema de gobierno, en especial en aquellos vinculados con el estado democrático. ¿Respalda el Estado una visión formal de las mujeres como agentes políticos, o es que las mujeres han determinado históricamente funciones apolíticas en una democracia? ¿Se sigue considerando a las mujeres “filán-tropas benévolas”2i como en los primeros tiempos del movimiento sufragista, o son actoras políticas que poseen capacidad de acción por derecho propio?

Estas cuestiones suelen caer en manos de los teóricos políticos y filósofos feministas que se interesan en la importancia epistemológica de la representación de las mujeres tanto en la teoría política como en el Estado. Por ejemplo, la 2nPara la cuestión de la “filantropía benévola”, véase RYAN (1992).

filósofa política feminista Roland MARTIN (1994) sostiene que la categoría “mujer” quedó eliminada de la teoría y la arena política:

[...] las mujeres, los niños y la familia moran en el “sótano ontológico”; están fuera y debajo de la estructura política. Este estatus apolítico no se debe a un accidente o necesidad histórica, sino a definiciones arbitrarias [...]. Como el contenido de la teoría política es la política, y dado que los procesos reproductivos se han asignado tradicionalmente a las mujeres y han ocurrido dentro de la familia, es lógico que se excluya a las mujeres y a la familia del propio contenido de esa disciplina.

(Roland MARTIN, 1994: págs. 107-108.)

La descripción que Roland MARTIN ofrece sobre el “estatus apolítico” de las mujeres en el Estado conduce a una visión determinada históricamente y

construida de modo social de la feminidad: la de *actora benévola* y *ser virtuoso*. En este contexto, las mujeres, como madres y protectoras, se perciben en contra de la corriente de la acción política formal y, en consecuencia, se las considera al margen del proceso político.

Por otra parte, la categoría de "mujer", tal como la describe Iris Marion YOUNG

(1995), no sólo esclarece una visión de las mujeres como seres políticos en el sentido formal del término, sino que también apunta a la resistencia colectiva de las mujeres a las definiciones más convencionales de participación política. Para decirlo de otro modo, se considera que las mujeres son actoras políticas motivadas por derecho propio. En palabras de YOUNG:

Una razón para conceptualizar a las mujeres como colectivo, en mi opinión, es la de mantener un punto de vista que está fuera del individualismo liberal [...]. Sin conceptualizar a las mujeres como grupo en cierto sentido, no es posible conceptualizar la opresión en un proceso institucional sistemático y estructurado.

(YOUNG, 1995: pág. 192.)

De esta manera, se ubica a las mujeres en el centro de la política democráti-ca como una forma de resistencia marcada por el género a las concepciones masculinas del Estado. El objetivo de esta práctica de oposición es desafiar aquellas premisas liberales que consideran que la mujer es la "víctima", que confunden las categorías "mujer" y "domesticidad" y, en última instancia, sirven para excluir a las mujeres de la participación política plena.

En estas representaciones polarizadas, se pueden hallar imágenes binarias de la categoría "mujer": por un lado, una hija del Estado-nación pensada para inculcar en la sociedad una "ética del cuidado" moral (GILLIGAN, 1982, 1986) mediante su conexión con la esfera privada y, por el otro, una agente *social* activa con participación en una colectividad política. A primera vista, dichas visiones contemporáneas parecen irreconciliables y ciertamente contradictorias. No obstante, tienen cierta importancia para las interpretaciones actuales de la democracia. Por ejemplo, la noción de las mujeres como hijas del Estado-nación evoca imágenes simbólicas de protección en el mantenimiento de las relaciones democráticas. Al mismo tiempo, la descripción que realizó YOUNG de una

colectividad feminista señala una imagen de las mujeres en cuanto agentes que participan de manera activa en la reconstrucción de una democracia.

Los pensadores feministas políticos modernos y postmodernos (y por supuesto postestructuralistas) denunciaron —justificablemente— estas imágenes como problemáticas, ya que simplifican a las mujeres de manera inaceptable. Sin embargo, un análisis feminista social y político (antes que un simple análisis deconstructivo) de las diversas categorías conflictivas de "la condición de ser mujer" proporciona una lente alternativa a través de la cual se puede examinar la relación entre género y democracia. También implica la necesidad de desentrañar la compleja red de relaciones que sustentan las cuestiones sobre la inclusión y la participación de las mujeres en una democracia.

Al enfrentar estas cuestiones, se debe ir más allá de un simple examen de la

"mujer" como categoría de género para abordar el interés que Iris YOUNG (1995) demostró por *la relación de las mujeres con lo "político"* . El mecanismo más sencillo y, podría decirse, más poderoso para lograr este fin consiste en examinar los vínculos potenciales entre el *proyecto feminista* y los *principios democráticos*. De esta manera, se aprende que los conceptos democráticos, como por ejemplo la igualdad, no convergen necesariamente en el centro de todos los proyectos feministas ni se aplican a la historia de las luchas de todas las mujeres. WILSON (1995) afirmó que:

No es [...] posible decir que [el feminismo] es un compromiso con la igualdad, pues algunas feministas han defendido, tanto en el pasado como en el presente, esferas separadas de influencia con un énfasis en la diferencia y la complementariedad más que en la igualdad.

(WILSON, 1995: pág. 8; [feminismo], añadido por la autora.) En resumen, los pensadores políticos feministas cuestionaron el carácter dudoso y evasivo de la idea de "igualdad" y el papel contradictorio que desempe-

ñó en la "emancipación" de las mujeres. También pusieron al descubierto las clasificaciones marcadas por el género que demuestran la trayectoria orientada a los hombres del pensamiento democrático liberal. En efecto, dichos esfuerzos cuestionaron las propias estructuras del pensamiento democrático liberal y su papel en la formulación de las identidades de género. Según nuestra perspectiva, se pueden utilizar dichas percepciones, por ejemplo, para criticar la educación

estatal y su regulación de las identidades de las mujeres y las niñas (y de los hombres y los niños). También podría preguntarse cómo un análisis crítico de las categorías de género forzaría un cuestionamiento de los preceptos de la práctica educativa democrática y de la manera en que los feministas analizaron la idea de

"género y democracia" en la educación a través de los años.

Análisis feministas del género y la democracia en la educación

Las críticas feministas descritas hasta ahora brindan cierta percepción sobre cómo se examinaron los conceptos de género y democracia en las ciencias sociales. A continuación recurriremos de manera indirecta a estos razonamientos para volver a evaluar una gama de perspectivas feministas contemporáneas en la educación. Demostraremos la manera en que cada postura teórica —que no necesariamente se basan unas en otras— proporciona cierta idea de la relación entre educación y el proyecto democrático liberal, si bien no siempre ese objetivo se hace explícito o central.

La investigación feminista logró originalmente su estatus al demostrar que la política de Estado y sus instituciones descansaban sobre una noción patriarcal de sociedad civil3i. En toda la investigación feminista existió un supuesto sobre la realidad de la opresión de las mujeres, si bien a veces se hace referencia a un concepto normativo del control masculino (es decir, el Estado patriarcal), y en otras ocasiones se identifica una noción no normativa de opresión femenina (por ejemplo, discursos de Estado contradictorios, relaciones de poder locales). Dichas discrepancias en el pensamiento feminista condujeron a una investigación educativa que se basa en distintos "objetos y sujetos" de estudio y opera en diversos niveles del análisis político. Algunos estudios hacen más hincapié en las maneras en que las macroestructuras de la escolarización (sean políticas o económicas) moldean la distribución de las oportunidades y los privilegios educativos entre los alumnos y las alumnas, mientras que otros se concentran más en la particularidad de las experiencias marcadas por el género en la educación. De manera similar, los puntos de vista epistemológicos y metodológicos de los autores sobre género y educación son variados y, en algunos casos, hasta incompatibles. Dichos puntos de vista abarcan, por ejemplo, desde la estructuración de los regímenes y códigos de género hasta los análisis del marco discursivo del proyecto educativo y su construcción de sujetos

particulares (por ejemplo, "la niña", "el alumno", "el profesor"). A menudo existe un conflicto entre los análisis que señalan, por ejemplo, modos de control, regulación y gobierno social de los "sujetos" de la educación o la disciplina del cuerpo y los estudios de culturas juveniles, rebe-liones y diversas estrategias de afrontamiento.

Otros tipos de investigación feminista afirman el potencial para la reforma de género inherente en el proyecto democrático liberal mediante la utilización de los espacios y posibilidades disponibles en el sistema educativo. Dichas posibilidades pueden incluir la deconstrucción de los textos y prácticas educativas o la promoción de pedagogías críticas (véase LUKE y GORE, 1989). Aun otras investigaciones alentaron el desarrollo de valores feministas (por ejemplo, la protección) y modos femeninos de autoridad (véase GILLIGAN, 1986). Se han descrito también pedagogías feministas, como así también las estrategias para la politización del conocimiento experiencial de los jóvenes. Un campo tan diverso representa precisamente la contradicción del proyecto educativo de la democracia liberal. Hace que se convierta en objeto de su propia crítica y al mismo tiempo oculta sus conexiones con las condiciones políticas y económicas. De acuerdo con esta inquietud, comenzaremos, por lo tanto, con una crí-

tica de la teoría democrática liberal y su relación con los modelos feministas de educación democrática.

3nEste comentario puede parecer una visión ingenua de la historia de la investigación feminista.

En efecto, la investigación feminista tiene una historia más larga que aquella a la que nos referimos aquí, es decir, la segunda ola de investigación del feminismo.

La teoría feminista y la educación democrática liberal En varios contextos nacionales, el Estado debió responder a campañas feministas cada vez más seguras de sí mismas, muchas de las cuales se basaron extensamente en el discurso de la democracia liberal (HEATER, 1990). En el siglo XX, dichas campañas se intensificaron y utilizaron el lenguaje del liberalismo para la lucha por la igualdad de las mujeres. Algunos de los supuestos clave que subyacen al feminismo liberal son los siguientes:

1. NEn el estado democrático liberal se considera al "principio de neutralidad

política"i4 como algo sagrado. Dicha neutralidad sirve para restringir las acciones del Gobierno y los individuos (véase WHELEHAN, 1995), ya que de otra manera ambos podrían limitar el potencial que las mujeres tienen de ejercer su capacidad de acción política en el Estado.

2. NLa autonomía femenina es crucial para "la superación personal y el sustento básico" de las mujeres en el Estado liberal ya que, como afirma WHELEHAN (1995: pág. 29), "los hombres poseen naturalmente tales derechos".

3. NSe debe examinar la igualdad política entre los sexos a través de la lente de la oportunidad, el acceso y la autodeterminación. Estos privilegios femeninos deben lograrse mediante distintas formas procedimentales de competencia en una sociedad libre.

4. NLas mujeres son capaces de pensamiento racional (WOLLSTONECRAFT, 1992, edición original de 1792). Se debe apelar a estas capacidades racionales para desafiar el supuesto de que las mujeres son inferiores a los hombres en su capacidad para participar en la política (véase también WHELEHAN, 1995).

De distintas maneras, cada uno de estos supuestos propugna la noción de una sociedad pública libre (con libertades inherentes) abierta a las mujeres. Con el liberalismo, el objetivo feminista a largo plazo consiste en empoderar a las mujeres para que ocupen su legítimo lugar en esta sociedad "abierta" mediante el desarrollo de la *autonomía femenina*. Un segundo objetivo consiste en *desgenerizar*, en la medida de lo posible, la esfera pública mediante el reconocimiento legal del derecho que las mujeres tienen a la igualdad en el mismo nivel que los hombres. El análisis feminista liberal, por tanto, resaltó *la importancia de atraer a las mujeres a la esfera pública masculina y de mantener al mismo tiempo el funcionamiento social de la esfera privada femenina*. Sin embargo, paradójicamente, es la separación entre las esferas pública y privada lo que protegió la "privacidad" del hogar y celebró el individualismo y los derechos individuales en el dominio público. Por desgracia, esta separación un tanto antinatural implicó que las feministas liberales deban aún aplicar sus inquietudes ideológicas sobre las dimensiones masculinas de la vida democrática a una seria crítica del posicionamiento de las mujeres en el dominio privado. No obstante, el hecho de que los teorizadores políticos feministas revelaran las

divisiones entre tales espacios marcados por el género hizo posible la crítica feminista liberal de la esfera pública.

4nVéase WHELEHAN (1995) sobre la cuestión del feminismo liberal.

Los supuestos educativos manifiestos en el pensamiento feminista liberal giran en torno a la noción de *oportunidad*; es decir, la escolarización, como primer punto de acceso a la economía, brinda sólo una de las muchas oportunidades mediante las cuales hombres y mujeres pueden lograr igualdad política en el ámbito público. Por lo tanto, según las feministas liberales, la estructura de oportunidades de las escuelas debe tener en cuenta las necesidades de las mujeres que desean ocupar un lugar dentro de una esfera económica competitiva. En consecuencia, las feministas liberales realizaron numerosos aportes al desarrollo de una especie particular de discurso democrático (por ej., derechos, igualdad de oportunidades) en las escuelas y, al mismo tiempo, ocasionaron algunas dificultades.

Uno de estos aportes surgió como resultado de la lucha de las mujeres por obtener acceso a formas masculinas de educación de alto nivel. Por ejemplo, las feministas liberales presentaron datos estadísticos que resaltaron el subempleo de las mujeres y su menor representación en la esfera pública. Dicha obra puso al descubierto la ineficacia de las sociedades democráticas liberales en darle a las mujeres algo más que un estatus secundario y marginal y también reveló el grado en el cual la educación logró asegurar la reproducción de una fuerza laboral basada en la segregación sexual. Los feministas liberales también revelaron la manera en que el Estado y el sistema educativo estatal —que tendrían que haber sido árbitros neutrales— quedaron en manos de los hombres. En efecto, tal como Carole PATEMAN había sugerido, la educación era una *fraternidad* donde los hombres dominaban las maquinarias mediante las que se definía la justicia social.

Otro objetivo de análisis dentro de las críticas feministas liberales fue la evaluación del conocimiento escolar oficial y la manera en que éste representaba a las mujeres. Por ejemplo, muchos libros de texto y estudios curriculares demostraron la manera en que el conocimiento oficial se alineaba con las estructuras hegemónicas masculinas de la sociedad y legitimaba así esferas públicas dominadas por los hombres y formas masculinas de ciudadanía. Las

tradiciones curriculares que regulaban a las mujeres definieron un papel femenino que privilegió lo doméstico y resaltó una educación vocacional más orientada al servicio que a la persona. Se debía educar a las mujeres como hijas de la nación, infundirlas de un *ethos* de deber y servicio tanto para con la sociedad como para con los hombres (BRINDLE y ARNOT, 1999; DYEHOUSE, 1976; DAVIN, 1978). Mientras que los niños se diferenciaban sobre la base de la desigualdad social (diferencias de clase), las mujeres quedaron reducidas a características biológicas y psicológicas.

Pese a sus diferencias en términos de estatus social y experiencias de vida, en esos discursos educativos se catalogó a las mujeres como algo más bien homogéneo que heterogéneo. Por lo tanto, las feministas liberales, aunque no de manera intencional, pusieron al descubierto los "esencialismos de género" (véase ROMAN, 1992) de la escolarización. Así, los feministas democráticos liberales opusieron de manera significativa el concepto de derechos "contra el modelo patriarcal de ciudadanía" y produjeron un análisis "poderoso y agudo" (CONNELL, 1990) del predominio masculino en la educación.

Aunque este modelo de educación es digno de admiración, se desestimaron o ignoraron una cantidad de cuestiones políticas cruciales sobre la opresión de las mujeres. En primer lugar, el feminismo liberal fue propenso a aceptar las esferas política, civil y económica como ámbitos no problemáticos. Por ejemplo, el simple hecho de aceptar y, en consecuencia, defender la "igualdad" como el punto central del pensamiento feminista liberal, implicó que no se pusieran en duda las premisas ideológicas sobre las cuales se estructuró la teoría democrática liberal.

Poco aprendimos sobre la manera en que los ideales liberales funcionan como parte de un discurso del capitalismo occidental moderno. En efecto, fuimos incapaces de comprender de manera precisa cómo la escolarización democrática, en cuanto discurso político, se transformó en una fuerza reguladora vinculada al sistema, los objetivos del Estado y la construcción de las identidades de género.

En segundo lugar, en este contexto amplio se prestó poca atención al posicionamiento de las mujeres en la esfera doméstica. En consecuencia, el feminismo liberal no pudo tratar con facilidad las restricciones cruciales que limitaron la participación de las mujeres en la toma de decisiones políticas,

cívicas, económicas y culturales: por ejemplo, la función de las tareas domésticas, la falta de cuidado infantil, el control que los "esposos" y padres ejercen sobre las mujeres y las niñas y la regulación política de la sexualidad. Por lo tanto, la educación democrática implicaba alentar a las mujeres a que tuvieran una participación más plena en la esfera pública y a que se dedicaran a asignaturas y cursos vocacionales no tradicionales. También implicaba liberar el potencial intelectual de las mujeres en la economía. Por lo tanto, gran parte de la investigación feminista liberal se centró en las "supuestas deficiencias" de las niñas y dependió de las esperanzas de mejorar su nivel de logro académi-co en lugar de enfrentar la naturaleza marcada por el género de las estructuras escolares.

Una vez eliminadas las prácticas discriminatorias más formales, era posible dejar relativamente intactos el sexismo dentro del currículum, el aula, el patio de juegos y, por supuesto, la profesión docente5i. La libertad de elección de materias, de movimiento, juego, expresión y acción, supuestamente liberadoras, más tarde resultaron ser terriblemente problemáticas. En esos "espacios" se podían hallar justamente aquellas prácticas y convenciones de género que moldearon las identidades masculinas y femeninas tradicionales y restringieron la posibilidad de una igualdad real entre los sexos. Irónicamente, las feministas liberales terminaron pidiendo el cese de las opciones y libertades, como por ejemplo la "libertad de elección" (ARNOT, 1991, 1993), de modo que pudiera lograrse la igualdad formal (por ej., la acción positiva).

La noción de ciudadanía femenina era también por demás problemática en el modelo feminista liberal de educación. Se debía educar a las mujeres en pos de una mayor autonomía y se las alentaba a trabajar para lograr su propia autodeterminación mediante la enseñanza formal. Por lo tanto, la ciudadanía femenina implicaba igualdad de pertenencia en materias masculinizadas, más o menos reguladas por el *ethos* sexista de las mismas disciplinas escolares. A la luz de todo esto, la escolarización democrática se entendía como el "campo de entrenamiento para la emprendedora *femenina*" (véase DIETZ, 1985, cursivas añadidas por la autora), y como la forma institucional capaz de otorgar a las mujeres igualdad de oportunidades en la carrera hacia el logro individual.

5nVéase la investigación que realizaron ACKER y FEUERVERGER (1997)

sobre las experiencias de las mujeres académicas y sus condiciones de trabajo.

En resumen, las feministas liberales se centraron en las contradicciones más evidentes de la democracia capitalista: la brecha entre, por ejemplo, la igualdad de oportunidades como principio y la realidad del trato diferencial. Sin embargo, no lograron identificar obstáculos más serios a la igualdad de género. Como resultado, los objetivos liberales en términos de los derechos de las mujeres (que ahora se consideran alcanzados) estaban insertos en una agenda neoliberal que se centró en generar desempeños más competitivos y racionalizados en el mercado. La representación de la escuela democrática, desde una sólida perspectiva liberal, es una forma institucional que hace alarde de sus competencias, excelencia, posibilidades de explotación comercial y habilidades técnicas, todas las cuales —al menos en teoría— pueden aplicarse igualmente a hombres y mujeres.

Mujeres, maternalismo y educación democrática

Se abordará ahora el segundo conjunto de respuestas a la construcción histórica de la educación femenina y su vínculo con los principios democráticos. La noción de *diferencia de género* subyace gran parte de la teoría educativa feminista dominante. Sin embargo, en el marco maternal, la diferencia tiene un significado sustancialmente distinto del que expresan, por ejemplo, los feministas del postestructuralismo. Tiene más que ver con las variaciones biológicas (y psicoló-

gicas) entre hombres y mujeres y su influencia en la formación de las funciones de género en la sociedad. Tal como sostiene ELSHTAIN (1981, 1982), las mujeres son distintas por la naturaleza misma de su posicionamiento dentro de la esfera privada. Por lo tanto, el reconocimiento de lo "privado" como esfera válida de actividad política implica la inclusión de la voz de las mujeres en la reconstrucción de la práctica democrática. Los teóricos políticos que defienden esta postura pueden identificarse, en términos generales, como *feministas maternales*.

Los análisis del feminismo maternal —el estudio empírico de aquellos aspectos de la vida de una mujer que cualitativamente son diferentes de los de la vida de un hombre— pusieron al descubierto los límites de los "derechos" democráticos que se refieren sólo a la esfera pública. Como sostiene Anne

PHILLIPS (1991a: pág. 30), "para los feministas, el hecho de no explorar la naturaleza de gran parte de la esfera privada significa un fracaso en el debate democrático". Los feministas maternales, por tanto, sostienen que la liberación no radica en los conceptos de igualdad o igualdad de derechos, ni tampoco en las libertades democráticas inspiradas en los discursos democráticos liberales, sino en un reconocimiento explícito de las funciones de "crianza" como cruciales para la reconstrucción de la esfera pública. La "fraternidad del hombre" no resulta esencial para esta nueva clase de orden social; sí lo son las relaciones entre madre e hijo. Las relaciones sociales y emocionales que exigen la reestructuración de la conciencia política

"fraternal" son, por lo tanto, primordiales para definir los fundamentos de una democracia "centrada en las mujeres".

Dentro de esta tradición, y de importancia cada vez mayor en las áreas que están más allá de la teoría política, se hallan las obras de los filósofos y psicólogos feministas (por ejemplo, GILLIGAN, 1986; BELENKY y cols., 1986). En particular, la obra de Carol GILLIGAN se centra de manera bastante explícita en los valores feministas de la maternidad y la protección e indica la forma en que esos ideales desafían las interpretaciones masculinas de las nociones de justicia y moralidad en el Estado democrático. Quizás DIETZ (1985), en su crítica de este punto de vista, caracterice mejor la manera en que dichos valores podrían influir en la naturaleza de la esfera política, cuando afirma que6i:

el discurso público y la ciudadanía deben impregnarse de los valores de la maternidad

—amor, atención, compasión, protección y "dedicación"—; en resumen, de todas las virtudes que el ámbito público, gubernamental y liberal desdeña.

(DIETZ, 1985: pág. 33.)

Se cree que esa virtud, ya sea como resultado de la diferencia fisiológica de las mujeres o de sus experiencias marcadas por el género desde la niñez, refleja distintas maneras de conocer y evaluar el mundo (véase GILLIGAN, 1986; BELENKY

y cols., 1986). Si dichos valores se reflejan en las esferas políticas formales, existe la posibilidad de construir un marco político alternativo al de la democracia liberal —es decir, un marco en cuyo centro exista un *ethos de protección*.

Dentro de esta postura, la estrategia educativa consistió en privilegiar las nociones femeninas de humanidad, protección y maternidad. NODDINGS (1988) se refiere a tales prácticas como una *ética relacional* de protección: Una ética relacional está enraizada en la protección natural y depende de ella. En lugar de alejarse del afecto y esforzarse por comportarse siempre de acuerdo con el deber, como estableció KANT, quien actúa desde una perspectiva de protección se mueve conscientemente hacia la dirección opuesta: es decir, apela a un sentido de obligación para estimular la protección natural. (...) Debido a que la protección natural es tanto el origen como el final de la protección ética, es razonable utilizar la relación madre-hijo como prototipo (...). La protección como orientación moral racional y pensamiento maternal con sus (...) intereses puede aplicarse de manera productiva a la enseñanza.

(NODDINGS, 1988: págs. 219-220.)

Las consecuencias de este razonamiento en términos de democratizar la educación son muy amplias y se hicieron realidad, por lo menos en parte, en algunos programas de estudio del ámbito de la mujer y profesorados estadounidenses y británicos. En esos programas el énfasis se puso en los aspectos sociales y morales de la educación. Dicho modelo implica, por ejemplo, cursos

"centrados en la mujer" que abarquen valores como *conectividad,* cooperación y apoyo mutuo, entre otros (BELENKY y cols., 1986). También implica eliminar la especialización y fragmentación del conocimiento y la estructura elitista de las disciplinas dominadas por los hombres en la educación superior (véase NODDINGS, 1997). En cambio, el conocimiento se adquiere en un entorno educativo abierto y que no presenta amenazas; la enseñanza es dialogística, se empodera a los alumnos, y las mujeres aportan sus propias versiones de la "verdad".

La experiencia que viven las mujeres y su estatus de "conocedoras" pasa así a primer plano en una versión más inclusiva y específica en cuanto al género de 6nEs digno de mención el hecho de que DIETZ (1985), más que apoyar la postura maternal, sólo la describe.

la *práctica democrática centrada en la mujer.* El proceso de inclusión no es individual sino colectivo y hace uso de experiencias comunes como un medio por

el que se promueve dicha liberación. De esta manera, se considera que la educación representa un contexto más humano y menos indiferente en el que el “sujeto femenino” se convierte en el eje sobre el cual giran las estrategias educativas.

En consecuencia, la categoría “mujer” no sólo permanece intacta, sino que es elogiada por sus formas antielitistas y menos jerárquicas de autoridad moral (por ejemplo, el vínculo madre-niño).

Tan sólo en circunstancias excepcionales los responsables de formular las políticas educativas aplican dichos razonamientos al desarrollo de una escuela democrática centrada en las mujeres. Podría afirmarse, no obstante, que nuestras interpretaciones de las ideas de democracia y escolarización democrática se han visto considerablemente ampliadas gracias a estos esfuerzos. Las inquietudes de las mujeres en cuanto al papel limitado de los hombres en la esfera privada, por ejemplo, o la violencia masculina, crearon un nuevo campo para la reconstrucción de la vida democrática y un nuevo enfoque para la democratización de la enseñanza. En efecto, la desigualdad doméstica, las cuestiones sobre la masculinidad y el control sobre la sexualidad tuvieron que ver con la nueva

“democratización” de las relaciones humanas y la recontextualización marcada por el género del conocimiento en las escuelas y la educación superior.

El cuestionamiento del maternalismo

Democratizar la educación podría haber sido un asunto relativamente sencillo si sólo hubiese consistido en insertar una cultura de mujeres identificable en nuestra comprensión de la democracia. Sin embargo, es claro que dicha sencillez oculta una cierta complejidad sobre las relaciones de género. Por ejemplo, aunque el feminismo maternal acepta el desafío de las distinciones entre lo público y lo privado, no logra tratar la categoría política de “mujeres” como algo problemáti-co ni, por otra parte, abordar la diferenciación de las experiencias de las mujeres y sus posicionamientos múltiples por parte del Estado. En otras palabras, el feminismo maternal universaliza la importancia de la esfera privada en modos que podrían servir, aunque sin intención, para degradar “las propias identidades

‘femeninas’ que construye”7i. Por lo tanto, si bien el feminismo liberal no

cuestiona la subordinación femenina en la esfera privada, los feministas maternales simplifican a la mujer como “madre”. Sin embargo, tal como sostiene BUTLER (1995: pág. 49), “no todas las mujeres son madres; algunas no pueden serlo, otras son demasiado jóvenes o demasiado viejas, algunas eligen no ser madres y, para algunas que lo son, éste no es necesariamente el punto común de su politización en el feminismo”.

La inquietud de BUTLER (1995) habla de los conflictos que surgen en respuesta a las cuestiones sobre “esencialismos de género en la teoría feminista propiamente dicha”; y la autora hace bien en poner al descubierto y enfrentar esos conflictos. No obstante, los feministas maternales afirmaron —con cierta razón—

7nVéase el razonamiento de BUTLER (1991 y 1995) sobre este asunto.

que el conocimiento de las mujeres debe moldear la práctica educativa, más aún si se desea transformar el estado actual de la política de género en las instituciones educativas. No obstante, aún quedan preguntas sobre el modo en que el feminismo maternal podría reconstruir una nueva versión de democracia y educación democrática en base a una premisa que se contradice a sí misma, es decir, que un “sexo” es, con su juego de valores adjuntos, moralmente superior al otro.

La democracia y la diferencia

El feminismo socialista y de las personas de raza negra procuró abordar la política de género en términos de las *diferencias* entre las mujeres, en lugar de abordarla de acuerdo con las diferencias entre los hombres y las mujeres. Esto se logró al demostrar las diferencias significativas en la relación entre las mujeres de la clase obrera y las de clase media, y la relación de los oprimidos culturales con las economías capitalistas (véase BARRETT, 1980; WEIS, 1983). Estas primeras muestras de interés en la diversidad y la diferencia condujeron a una crítica de las teorías feministas liberales y cuestionaron un sistema educativo "neutral" desprovisto de género. En resumen, los esfuerzos del feminismo socialista y de las personas de raza negra por politizar las diferencias entre las mujeres presentaron un desafío a la posibilidad misma de un sistema de gobierno liberal desprovisto de género y condujeron además a un análisis de las formas modernas de poder económico dirigido al hombre. Claramente, la conciencia cada vez mayor del grado de las desigualdades sociales entre mujeres de orígenes diversos (y a través de los límites nacionales) contradecía la simplicidad de los razonamientos feministas liberales y maternales.

Si bien este reconocimiento de la "diferencia" desafió a buena parte del pensamiento feminista, resulta más difícil examinar la particular relación entre las iniciativas feministas socialistas y los valores democráticos en la educación. Podría afirmarse, por ejemplo, que el feminismo socialista nunca se interesó, en realidad, en el concepto de democracia o en los movimientos escolares democráticos (por ej., escuela gratuita, escuela abierta). En cambio, se dedicó a una crítica de nuestras opiniones algo ingenuas sobre la educación moderna y sus vínculos con las formaciones sociales capitalistas. Ese interés llevó a denunciar a las escuelas como instituciones estatales hegemónicas que, detrás de sus ilusiones de neutralidad (BOURDIEU y PASSERON, 1977; BERNSTEIN, 1977) y su apariencia liberal (BOWLES y GINTIS, 1976), reproducían una fuerza laboral profundamente diversificada y estratificada (por ej., ALTHUSSER, 1971). Las iniciativas feministas socialistas se focalizaron, por consiguiente, en desarrollar culturas politizadas de resistencia con el fin de asegurar un entorno escolar más democrático. Por ejemplo, los modelos gramscianos de educación

feminista se enfocaron ante todo en desafiar el dominio masculino y los *códigos de género* masculinos (ARNOT, 1980) mediante prácticas educativas antihegemónicas (véase también WEILER, 1988).

Esta visión de la práctica educativa implicó la aclamación de una conciencia radical mediante formas curriculares alternativas y una pedagogía crítica. Desafortunadamente, gran parte de esta obra no llegó a desafiar el dominio masculino en la esfera privada ni pudo evitar que la izquierda masculina celebrara la afirmación de la masculinidad hegemónica en las culturas contraescolares (por ej. ARNOT, 1984). Por lo tanto, parecía improbable que el dominio de una cultura burguesa masculinizada —identificada por teóricos franceses como BOURDIEU y PASSERON

(1977)— se viera desafiado en el aula; las formas de autoridad masculina que sus-tentaban dicha cultura tampoco se vieron necesariamente cuestionadas por una

"pedagogía feminista" marxista (LUKE y GORE, 1989). En cambio, el feminismo socialista tendió a reforzar la distinción entre las esferas pública y privada, pero fue incapaz de definir qué implicaría la participación democrática en el hogar. Como afirmó JAGGER (1983), para lograr una democracia es fundamental una división más equitativa de las labores domésticas y el control de las mujeres sobre la reproducción biológica. Sin embargo, muchos defendieron el control comunitario sobre la reproducción biológica en el nombre del bien común como ideal radical. Por lo tanto, nunca se resolvieron por completo cuestiones profundamente problemáticas, como por ejemplo la coacción pública frente a los derechos privados y el papel del Estado con respecto a las relaciones domésticas.

La creciente importancia del feminismo de las personas de raza negra enriqueció el debate al introducir diferentes "paradigmas filosóficos" sobre las relaciones de género y las nuevas esferas políticas de acción. El feminismo de las personas de raza negra objetó las limitaciones de las teorías racionalistas en la educación (CARBY, 1982; HOOKS, 1989; MIRZA, 1993). La mayoría de las nuevas críticas analizaron la relación de las familias negras y las mujeres negras con el capitalismo y el imperialismo (PHOENIX, 1987; HILL-COLLINS, 1990), establecieron los objetivos para las nuevas conceptualizaciones sobre las

experiencias de las mujeres negras respecto del sistema educativo e instaron al reconocimiento polí-

tico de los discursos de racismo marcados por el género en las escuelas (véase, por ejemplo, BLAIR 1995; BLAIR y HOLLAND, 1995). Los discursos liberales y socialistas sobre género se tildaron de eurocéntricos, etnocéntricos y colonialistas, tanto en su forma como en su contenido (MIRZA, 1992). Se demostró que las mujeres negras habitaban "otros mundos"; sus experiencias en el ámbito de la educación y, por cierto, de la lucha política, estaban fundamentalmente estructuradas en torno a la comunidad (un "tercer espacio" según MIRZA y REAY, 2000). La movilidad social individual en este contexto estaba enmarcada por "un deseo de inclusión que es estratégico, subversivo y, en última instancia, mucho más transformador que lo que sugiere la reproducción subcultural". En consecuencia, se demostró que la capacidad de acción política de las mujeres negras tenía una relación con la estructura fundamentalmente distinta de la que se representaba en los modelos racionalistas (BRAH y MINHAS, 1985). Los impulsores del feminismo negro generaron un interés en los relatos poscoloniales, cuyo enfoque era más relacional (MIRZA, 1993)8i.

Los feministas socialistas examinaron en retrospectiva todos los análisis que suponían una categoría unitaria de "mujer" y pretendieron demarcar las líneas de la exclusión social, sobre todo para quienes se encontraban en la periferia de la economía. Su obra, junto con críticas del feminismo negro y lesbiano relacionadas (por ej. BRAH y MINHAS, 1985; WEIS, 1983), comenzó a revelar otros sistemas de identificación (por ejemplo, raza, clase, sexualidad) como elementos centrales 8nEstos asuntos se analizaron y desarrollaron en DILLABOUGH y ARNOT (2001).

activos en la producción de la subordinación femenina. En consecuencia, esta obra tenía mucho que ofrecer en su enfoque original sobre la diferencia y su reconocimiento de la naturaleza socialmente construida de las categorías de género.

Por lo tanto, los académicos tomaron cada vez más conciencia de la necesidad de abordar la diferencia. A principios de la década de los ochenta, las cuestiones sobre la diferencia estaban claramente en el orden del día.

Los nuevos feminismos y la "deconstrucción" de la democracia

Entre 1980 y 1985, el debate entre los feminismos liberal, maternal y socialista aumentó, y su ámbito de influencia cambió de manera sustancial. Las perspectivas feministas modernas se consideraban con más frecuencia como respuestas históricas a las insuficiencias de los discursos totalizadores. Surgió también una inquietud en cuanto a que todos los feminismos del período moderno estaban definidos, al menos en parte, por el discurso liberal, pues muchos avances feministas habían tenido lugar en contextos nacionales en donde el liberalismo tenía una considerable credibilidad política. Distintas comunidades feministas (por ejemplo, el feminismo lesbiano) cuestionaron dichas perspectivas al sostener que sus identidades no podían hallarse en un discurso democrático liberal ni tampoco en marcos radicales y sociales alternativos. El feminismo liberal en particular no había logrado representar los distintos intereses políticos de las mujeres y además se había ocupado de las que fundamentalmente se habían beneficiado de su pertenencia a la cultura blanca de clase media. Dichas inquietudes indicaban que la categoría "mujer" no era solamente "ilusoria" (véase BUTLER, 1990), sino que además refrenaba las diferencias de las mujeres. Se dirigieron críticas similares al feminismo socialista, pues la clase y la economía polí-

tica eran fundamentales para su estructura conceptual en cuanto teoría política moderna.

Estos "discursos primordiales" habían construido una versión del orden social que tenía explicaciones causales para la desigualdad de las mujeres. La posición social de las mujeres era el resultado de, por ejemplo, los patrones de socialización de género, la explotación capitalista o la opresión de las mujeres por parte de los hombres. Por mucho tiempo, en el caso del feminismo liberal o el feminismo maternal, las experiencias subjetivas de las mujeres se habían ignorado o uni-versalizado; en el caso del feminismo socialista, las experiencias de las mujeres se atribuyeron a una determinación de clase. Dichas explicaciones, al parecer, guardaban poca relación con la complejidad de las identidades y las experiencias de las mujeres.

Feminismo postestructural

A mediados de la década de los ochenta, surgió una variedad de nuevos feminismos que podrían subsumirse, si bien vagamente, bajo la bandera del

postestructuralismo. En el ámbito de la teoría política, el terreno del postestructuralismo es extenso. Sin embargo, en la actualidad, dos cuestiones teóricas y empíricas expresan el dominio de la obra feminista postestructural en relación con las cuestiones sobre la práctica democrática liberal. Estas cuestiones son: 1) las conexiones entre las formas modernas de gobierno en los Estados democráticos ("gober-nabilidad") y la regulación de las identidades marcadas por el género: y 2) la expresión local de dominio masculino y su conexión con la producción y regulación del ciudadano marcado por el género. Aquí se limita el análisis a la identificación de las características que distinguieron a las perspectivas *políticas* del feminismo postestructuralista en su interpretación del concepto de género y democracia de otras clases de feminismo.

Durante los últimos veinte años, muchos feministas postestructurales (y, en ciertos casos, postmodernos) afirmaron que la tarea principal del feminismo consiste en abrazar tres cuestiones que en la actualidad se abordan en relación con las teorías de la democracia liberal:

1. NExiste una falsa dicotomía entre "mecanismos conceptuales" pensados para explicar experiencias humanas indiscutibles en el discurso democrá-

tico liberal (por ejemplo, las oposiciones entre Estado e individuo, hombre y mujer, sujeto y objeto, privado y público).

2. NLas experiencias humanas subjetivas, diversas y contradictorias moldean y, por tanto, reconstituyen las relaciones de género cambiantes y nuestras interpretaciones del Estado liberal.

3. NLas sociedades dependen de fuerzas sociales tanto fluidas como contradictorias; ambas son elementos inestables en el desarrollo de la sociedad democrática y las relaciones de género que la prefiguran.

De acuerdo con estos supuestos, no puede considerarse a la democracia como algo que se genera sólo mediante aparatos estatales o que se caracteriza como algo puramente conceptual, pues se cree que sus propios fundamentos cambian conforme al contexto y sus manifestaciones locales de poder. En cambio, se debe considerar a *la democracia como uno de los diversos espacios locales donde se ejerce el poder político sobre los individuos que tienen posiciones diferentes dentro del sistema de gobierno y que, a la vez, expresan ese poder*.

Esta expresión de poder en el lenguaje sólo puede entenderse como

“relacional” o en conflicto dinámico. Dichos conflictos dinámicos conducen a nociones particulares de género que se construyeron de manera histórica y están contextual-mente vinculados. De ahí el énfasis que FOUCAULT (1979) hiciera en la “historia del presente”. Los “mecanismos conceptuales”, a los que recurre con mayor frecuencia el feminismo postestructuralista para deconstruir la democracia y las escuelas democráticas, son la “identidad”, la “performatividad”, la “diferencia” y la “subjetividad”. Dichos términos brindan mecanismos analíticos para evaluar la relación de las mujeres con la sociedad democrática o su inserción en ella.

Si bien el postestructuralismo feminista parece desproporcionado en relación con los objetivos concretos de la escolarización democrática, han surgido investigaciones muy interesantes en el marco de esta tradición. Estas investigaciones indican que las escuelas, en cuanto espacios locales, desempeñan un papel importante en la reconstitución de la naturaleza de la política de género en la sociedad (véase WALKERDINE y LUCEY, 1989) y en aquello que se entiende por democracia. También cuestionaron los supuestos normativos y universalistas que caracterizan la escolarización “democrática” y su supuesto papel en la emancipación de las mujeres/niñas. En ese sentido, responde exactamente a la problemática que se origina al respaldar ya sea una categoría unitaria de feminidad (por ejemplo, feminismo maternal), o posturas feministas que son más bien deterministas en sus explicaciones del estatus marginal de la mujer en el Estado (por ejemplo, feminismo socialista). Este capítulo, por lo tanto, se centra en lo que se cree es el análisis postestructural más ilustrativo de la escolarización democrática: la obra de Valerie WALKERDINE y su colega Helen LUCEY.

En *Democracy in the Kitchen*, Valerie WALKERDINE y Helen LUCEY (1989) ilustran la manera en que la educación moderna regula las identidades de las mujeres y las niñas y, en última instancia, la ciudadanía democrática. Las autoras sugieren, por ejemplo, que los docentes de Educación Primaria se posicionan dentro de discursos liberales que no sólo construyen, sino que además controlan, a la “buena docente femenina” y al “alumno”. En la línea de FOUCAULT, describen también a la docente femenina como alguien que debe controlar el desarrollo de conceptos democráticos centrados en el hombre —como por

ejemplo el de “libre albedrío”— mediante discursos educativos marcados por el géne-ro y así fomentar el respaldo al orden democrático sobre la base de “estrategias no coactivas”. Según WALKERDINE y LUCEY (1989), la promoción y divulgación de este discurso constituye una “técnica de administración” en la que los alumnos llegan a aceptar como “normales” las formas modernas de gobierno democráti-co liberal y el ideal del “individuo burgués”. Tales discursos se desarrollan como parte de una historia de ideas educativas y están relacionados con cuestiones de género y sexualidad:

Son las mujeres, cuya misma sexualidad se regula para producir “feminidad normal”, quienes se convierten en los puntales esenciales de la nueva forma de pedagogía. Los docentes con formación psicológica debían asumir toda la responsabilidad por la “libertad” de los niños y por el mantenimiento continuo del orden democrático burgués. Por lo tanto, deseo demostrar que las mujeres, posicionadas como docentes, madres, protectoras y profesionales cuidadosas (...) se estiman absolutamente necesarias para el orden moral. (...) Éste las considera responsables de asegurar la posibilidad de la democracia y, al mismo tiempo, las ve profundamente conservadoras.

(...) Mi razonamiento es que (...) se ha ubicado a las mujeres de todas las clases como guardianas de un orden demasiado difícil de eludir. Si se nos dice que somos totalmente responsables de la naturaleza del niño y con ella, por tanto, de la posibilidad de libertad, de democracia, ¿cuánta culpa y dolor ocasionará oponerse a semejante concepto?

(WALKERDINE, 1986: pág. 177.)

Desde nuestra perspectiva, la obra de WALKERDINE y sus colegas señaló una nueva agenda teórica para muchos feministas en el ámbito de la educación. Sugirió, por ejemplo, que los ideales democráticos liberales (como la libertad) en las escuelas ubicaban a las docentes dentro de un discurso de “maternidad correcta” que, en última instancia, servía para reconstituir identidades de género subordinadas en las escuelas, de las cuales sólo una (la masculina) constituía “el ciudadano correcto”. De esta manera, quedó claro que la construcción de las relaciones democráticas en las escuelas estaba estrechamente ligada a las cuestiones de sexualidad, sobre todo a la reproducción de la sexualidad marginada de la mujer mediante las prácticas educativas.

En este modelo de educación democrática, las profesoras se "utilizan" para implementar ideales liberales, como por ejemplo la "autonomía", la "libertad", y la

"posibilidad de elección", aun cuando ellas mismas estaban limitadas por tales discursos; es decir, la iniciativa liberal ofrece sólo "una ilusión de la posibilidad de elección". Según WALKERDINE y LUCEY (1989), es entonces dentro de la particularidad de las luchas de género —tal como se configuran dentro del discurso democrático— donde pueden hallarse las sexualidades, identidades sociales y estatus político construidos de las mujeres.

La pedagogía crítica y la escuela democrática

Otra línea de trabajo dentro de la tradición postestructuralista se ocupa más explícitamente de la pedagogía como forma de práctica reconstructiva. Este trabajo se desarrolló en principio como respuesta a otras formas radicales de pedagogía crítica que se inspiran en el lenguaje de la democracia liberal para criticar el papel de la escolarización en el desarrollo de las sociedades modernas. Quizás el mejor ejemplo de este trabajo sea una colección de pedagogía feminista edita-da por Carmen LUKE y Jennifer GORE que se titula *Feminisms and Critical Pedagogy*. En esta colección, LUKE y GORE (1989) sostienen que se necesita una pedagogía feminista postestructuralista para desafiar a quienes se inspiran en el lenguaje centrado en el hombre de la democracia, como supuesto método "neutral" para lograr la igualdad de género en las escuelas. Su mayor preocupación era con respecto a los sociólogos masculinos de la educación que solamente abogaban por un compromiso con la pedagogía crítica (como forma de racionalidad democrática) en la esfera pública, en lugar de abordar las divisiones estatis-tas entre lo público y lo privado.

Los feministas que trabajan en este marco tienden a enfrentar cuestiones que los sociólogos masculinos de la educación u otros feministas ignoraron o abordaron de manera inapropiada, como por ejemplo: la enseñanza y su papel en la formación de subjetividades marcadas por el género (DAVIES, 1989); las herramientas pedagógicas que pueden utilizarse para "deconstruir" los discursos heterosexuales dominantes de la educación (véase LATHER, 1992; MIDDLETON, 1993, 1998); las funciones reguladoras y marcadas por el género de la reforma educativa contemporánea (véase BLACKMORE, 1996; DELHI,

1996; KENWAY y EPSTEIN, 1996); los discursos marcados por el género y la raza en la escolarización (por ej., DAVIES, 1989) e historias de la sexualidad, el cuerpo y la disciplina en las escuelas (véase ELLSWORTH, 1997; MIDDLETON, 1998).

Según los postestructuralistas, dichas cuestiones deberían tratarse de manera permanente para "mantener las cosas en progreso, para perturbar, para mantener el sistema en funcionamiento, para establecer procedimientos que desmitifiquen continuamente las realidades que creamos y para luchar contra la propensión a la permanencia de nuestras categorías" (CAPUTO, 1987: pág. 286, citado en LATHER, 1992: pág. 7). De esta manera, deconstruir conceptos como por ejemplo el de democracia, debe servir como "salvaguarda contra el dogmatismo" (LATHER, 1992:7) y como mecanismo para rechazar la normalización de la democracia liberal propiamente dicha.

Formación de alianzas

Otra corriente de trabajos que descansa en los márgenes de la teoría postestructural/postmoderna es la teoría culturalista de la escolarización que desarrollaron Cameron MCCARTHY y Michael APPLE (1988) y MCCARTHY (1990). Esta teoría propone la *relación dinámica entre raza, clase y género* y su vínculo con las prácticas democráticas en la educación. La premisa principal de este trabajo es que las escuelas, en cuanto terrenos de lucha por el significado de la democracia, adoptan una función mediadora tanto en la construcción como en la articulación de diversas cuestiones políticas (como, por ejemplo, el género) en el sistema de gobierno. Por lo tanto, el género se ubica dentro de una matriz compleja de fuerzas sociales (como "raza" y clase)9i que moldean las relaciones democráticas en las escuelas. A esta obra se la conoce como el modelo *asincrónico* de escolarización (MCCARTHY, 1990). Según afirma MCCARTHY:

El concepto de asincronía (...) plantea cuestiones acerca de la naturaleza, el ejercicio y la determinación múltiple del poder dentro del término medio de las prácticas cotidianas de la escolarización (...). El hecho es que, tal como indica HICKS (1981) (...), las relaciones dinámicas de raza, clase y género no se reproducen entre sí sin problemas. Estas relaciones son complejas y suelen tener efectos contradictorios en entornos institucionales.

(MCCARTHY, 1990: pág. 85; cursivas añadidas por la autora.) La obra de

MCCARTHY sobre “raza” impregna el debate sobre género y democracia de dos maneras. En primer lugar, habla de la importancia de “construir alianzas” entre comunidades políticas diversas para entender la naturaleza de la democracia y las relaciones democráticas en las escuelas10

i

. En segundo lugar,

apunta al papel que desempeña la “diferencia” en la “apertura de una especie de ámbito epistemológico” (véase ROBINSON, 1998: pág. 1) para repensar el proyecto educativo democrático y su caracterización de las identidades políticas marginales. Por ejemplo, MCCARTHY sugiere que cualquier intento de caracterizar la experiencia de la marginalidad recurriendo a una única formación social, como por ejemplo “raza” o “género”, distorsiona la experiencia de la marginalidad en una democracia; es decir, no pueden abstraerse las cuestiones sobre “raza” de su contexto en tanto que otras fuerzas sociales, como por ejemplo el género, se mantienen intactas. Así, las relaciones escolares democráticas y la lucha por la igualdad deben considerarse como un conjunto complejo de actos políticos que se vinculan con diversas formas de identificación en el Estado-nación.

Si bien es polémica, no puede pasarse por alto la obra de GIROUX sobre la política de la pedagogía y sus consecuencias para la práctica feminista. Su libro 9nEs importante observar que la “raza”, y no el género, es el elemento principal de esta obra.

10nNo se quiere insinuar aquí que otras expertas de la educación no hayan formado alianzas semejantes. Está claro que académicas como, por ejemplo, Elizabeth ELLSWORTH, Michelle FOSTER, Avtah BRAH, Heida Safia MIRZA y Anne PHOENIX establecieron vínculos entre raza y género en sus esfuerzos por entender las relaciones sociales en la escolarización y el Estado. Nos referimos aquí a la obra de Cameron MCCARTHY, Michael APPLE y Henry GIROUX sólo para destacar los esfuerzos que realizaron los teóricos masculinos en los Estados Unidos para alinearse con la obra de los feministas interesados en el campo de la educación democrática.

Postmodernism, Feminism and Cultural Politics (GIROUX, 1991) intervino en el debate sobre género y democracia al indicar que los educadores interfieren con

las identidades, voz y experiencia de las mujeres en lugar de enfocarse únicamente en el conocimiento organizado de las escuelas; es decir, que lo "cotidiano" y lo

"particular" de la experiencia femenina debe ser la premisa de la escolarización democrática, dado que tal enfoque sirve para contrarrestar los discursos tradicionales de formas "abstractas" y objetivas de conocimiento racionalizado11

i

. GIROUX

escribió:

Para la noción de pedagogía crítica es fundamental una política de la *voz* que combine una noción postmoderna de la diferencia con un énfasis feminista en la primacía de lo político.

(GIROUX, 1991: pág. 54; cursivas añadidas por la autora.) Por su parte, la obra de CONNELL (1987, 1995), MAC AN GHAILL (1994, 1996) y EPSTEIN y JOHNSON (1998) amplía el análisis feminista al sugerir que "las masculinidades heterosexuales"12

i

dan forma a la construcción del así llamado proyecto de escolarización democrática. El objetivo central de esta obra fue el de ampliar nuestra comprensión de la manera en que las relaciones de género y, en última instancia, las identidades sexuales se construyen socialmente en relación con el Estado y con las formaciones sociales (por ejemplo, raza, clase, sexualidad). Demuestra también la manera en que el proyecto de escolarización democrática procuró recurrir a la "heterosexualidad" para moldear las identidades de género tanto de los alumnos como de los docentes y las jerarquías de género en el Estado.

Niveles de análisis político feminista

En este apartado se intentará, aunque de modo experimental, reunir los distintos análisis feministas con el fin de construir una base más sistemática para el desarrollo teórico. En la medida en que cada tradición feminista trabajó sobre —y con— problemáticas de género particulares, brindó sus propias descripciones sobre cómo funcionan la política y el poder, en qué nivel adquieren importancia dichas fuerzas y cuáles son las cuestiones centrales que debería abordar la investigación educativa. Se intentará ahora comprender esta extraordinaria

variedad al describir esas problemáticas según los distintos *niveles de análisis político feminista*. De esta manera, se espera poder ofrecer cierta percepción de aquellas conexiones empíricas y teóricas que aún deben hacerse entre las teorías feministas, y aquellas cuestiones que todavía no se han desarrollado por completo en la investigación educativa feminista. También se intenta ilustrar cómo nuestras primeras descripciones de los debates feministas clave en la teoría política tienen cierta pertinencia para cuestiones actuales que todavía perduran en el pensamiento educativo feminista.

11nResulta interesante observar que la ahora obsoleta visión de GIROUX parece corresponderse con la visión maternal sobre el desarrollo de una epistemología centrada en la mujer.

12nVéase, por ejemplo, la obra de HAYWOOD y MAC AN GHAILL (1996) sobre "masculinidades de la escolarización".

En nuestra opinión, uno de los peligros que hasta el momento subyace el desarrollo del pensamiento feminista consiste justamente en su línea no acumulativa de desarrollo. Por ejemplo, el pensamiento feminista suele basarse en la crítica antes que en un conjunto sistemático de investigaciones o, incluso, en una teoría de género. Al abordar esta inquietud, sugerimos que los feministas comiencen a desarrollar teorías que vinculen los ideales modernos de justicia social y capacidad de acción política con las cuestiones postmodernas de la diferencia y la particularidad. Teóricos como FRASER y NICHOLSON (1995) y WEIR (1997), por ejemplo, sostienen que se debe contrarrestar la "falsa antí-

tesis" sobre las distinciones entre el pensamiento feminista moderno (es decir, igualdad) y el pensamiento feminista postmoderno (diferencia) y, más aún, la fragmentación del campo. Por lo tanto, al igual que los pensadores políticos y sociales feministas, aquí también se deben reconciliar las cuestiones del modernismo de la solidaridad feminista y la estructura social con las inquietudes postmodernas sobre jerarquías de identificación y diferencia (véase DILLABOUGH, 1997, 1999).

Sobre la base de las tres tradiciones de la teoría política feminista ya descritas en este capítulo, sugerimos que los feministas del ámbito de la educación trabajaron fundamentalmente en tres niveles de análisis político. A continuación se identifican esos niveles.

1. NEsferas cívicas.
2. NEducación y discursos nacionales.
3. NIdentidades, diferencias y subjetividades políticas.

Dentro de estos niveles de análisis político, se identifica la manera en que los feministas de la educación podrían inspirarse en los razonamientos de los pensadores políticos feministas para desarrollar una teoría feminista de la escolarización democrática más coherente.

Nivel 1: Esferas cívicas

Como ya hemos visto, los feministas del ámbito de la educación —en especial desde finales de la década de los sesenta— trabajaron sobre todo en lo que podría denominarse la esfera cívica. En términos generales, el énfasis feminista sobre la esfera cívica implicó un compromiso con el estudio del posicionamiento social de la mujer en la esfera pública. Dicho trabajo fue fundamental para revelar la incómoda relación de las mujeres con la toma de decisiones públicas, con las maquinarias de la educación y las formas de regulación patriarcales y, por ejemplo, los discursos públicos masculinos en las escuelas.

El principio organizador en este terreno consiste en la idea de que la representación y participación igualitarias en la esfera pública son cruciales para una ciudadanía plena. Por lo tanto, las mujeres, como miembros secundarios del sistema de gobierno, se esforzaron notablemente por "asimilarse" a la esfera pública mediante iniciativas democráticas liberales en la educación. Dicha asimilación por lo general toma la forma de reformas educativas (por ejemplo, iniciativas curriculares, acción positiva), pero también puede implicar activismo político, sobre todo en torno a la educación (por ejemplo, explicando conceptos como el techo de cristali*).

Si bien esta clase de enfoque liberal condujo a una reestructuración de la esfera pública basada en el género, privilegiar las dimensiones públicas de la sociedad civil plantea una serie de restricciones al estudio del género y la educación. Por ejemplo, un conflicto crucial que los pensadores políticos feministas identifican en la actualidad en este nivel —y que aún se aborda de manera ina-decuada en la educación— es aquel que existe entre la creciente presencia de las mujeres en la esfera pública masculina por una parte, y el dominio del género masculino sobre la esfera privada "femenina" por la otra. De

hecho, gran parte de la investigación feminista liberal aún se interesa solamente en los posicionamientos de las mujeres, de las niñas y de los niños en la educación estatal[13]

i

. Los femi-

nistas liberales también tuvieron un particular interés en la naturaleza marcada por el género del logro y el éxito públicos, antes que en la preparación de los hombres para la vida privada o en una crítica del papel que cumplen los discursos domésticos en la reconfiguración de las relaciones de género en el sistema de gobierno. Tal como han sostenido muchos pensadores políticos feministas (cf.

PATEMAN, 1992), esta obsesión por los éxitos o los fracasos marcados por el géne-ro es errónea, justamente porque la participación en la esfera pública sigue basada en una noción patriarcal de la sociedad civil.

En contraste, el feminismo maternal eligió celebrar la esfera "femenina" privada sobre el patriarcado público. El peligro aquí, tal como indicaron los pensadores políticos feministas, es que es posible que el patriarcado privado crezca gracias a la *simplificación* de la feminidad propiamente dicha por parte del feminismo maternal (véase DILLABOUGH y ARNOT, 2000; ACKER y FEUERVERGER, 1997; DILLABOUGH, 1999). A diferencia de los feministas maternales, el feminismo socialista reconoció la naturaleza explotadora de la distinción entre lo público y lo privado al revelar sus asociaciones y funciones dentro de las formaciones sociales capitalistas. No obstante, trabajó con el concepto de lo "público" en educación y, en cierto nivel, fue incapaz de investigar la importancia política y social de lo "privado".

Al intentar abordar estas limitaciones, podría afirmarse que debe hallarse una asociación creativa entre lo público y lo privado en el uso del concepto foucaultiano de discurso, en el que las categorías políticas ya no representan distinciones conceptuales genuinas o necesarias, y en el que se considera que existe un vínculo entre el lenguaje, el conocimiento y el poder (WALKERDINE y LUCEY, 1989). No obstante, si bien se considera que las categorías "público" y "privado" se constituyen mediante las prácticas discursivas y la construcción de "sujetos" —ya sea "madre",

"docente" o "niño"—, se corre el peligro de que se niegue a las mujeres y a las niñas (en realidad, a todos los sujetos políticos) su capacidad de acción política. También existe el riesgo de que no se desarrolle una teoría completa sobre la base cultural,

*nMabel BURÍN, define techo de cristal como "una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que nos impide seguir avanzando. Su carácter de invisibilidad viene dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante limitación, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que por su invisibilidad son difíciles de detectar". (*N. del E.*) 13nExiste ahora un interés en el logro y la masculinidad de los niños, tanto en los medios de comunicación como en la investigación educativa (véase KENWAY, 1995).

económica y estructural de la formación de la identidad en lugares específicos (el hogar, la escuela).

Un modo novedoso de abordar estas inquietudes es el de cuestionar la forma en que los feministas podrían considerar el debilitamiento de los límites *sólidos* entre las esferas pública y privada para desacoplar el contrato social fraternal (es decir, la esfera pública masculina) del marco del contrato sexual (es decir, el control que los hombres ejercen sobre la sexualidad femenina). Por ejemplo, la conformación que la democracia liberal hace de la privacidad, la sexualidad y el contrato matrimonial es tan significativa para el análisis de los sistemas educativos modernos como lo es la formulación, mediante discursos locales y estatales, del ciudadano público. Abordar esta cuestión podría revelar las limitaciones de un énfasis excesivo en el posicionamiento de las mujeres en la esfera cívica a expensas de un entendimiento de las relaciones de género en la esfera privada y su papel en la conformación de los sujetos, procesos y acciones democráticos.

Nivel 2: Educación y discursos nacionales

Tal como afirman los pensadores políticos feministas, un análisis de la esfera pública no puede dejar de hacer alguna referencia a la nación y el Estado-nación (cf. YUVAL-DAVIES, 1997a, 1997b) y a la naturaleza marcada por el género de la ciudadanía y de las comunidades cívicas. Por lo tanto, en este nivel de análisis

teórico, se presta especial atención a las maneras en que las estructuras econó-

micas, el discurso nacionalista y las políticas culturales conforman relaciones desiguales entre mujeres de distintas clases sociales y grupos étnicos. Otros trabajos relacionados también abordaron la influencia del neoliberalismo (por ejemplo, la disolución del Estado del bienestar, formas simbólicas de democracia) y la globalización sobre la formación marcada por el género de las identidades nacionales en las democracias de finales del siglo XX (véase BRAH, 1996).

Es evidente que no sólo se debe prestar atención a estos asuntos, sino que además dicha atención constituye un avance oportuno en el intento de entender la relación entre el pensamiento feminista contemporáneo y la educación democráti-ca. Hasta el momento, no obstante, las obras relacionadas con esto en el ámbito de la educación no lograron resolver las cuestiones vinculadas con la influencia del nacionalismo en la formación de la identidad de género y las nociones de ciudadanía democrática marcadas por el género en las escuelas. En consecuencia, la cuestión de los derechos humanos, las distintas formas de activismo feminista, las luchas y movimientos "raciales"/culturales y las políticas de identidad (como el activismo cívico) suelen estar separadas de un análisis de las desigualdades educativas, la formación de subjetividades marcadas por el género en las escuelas o la política de la diferencia. Por lo tanto, la desigualdad educativa, o el estudio de la subjetividad *individual*, se transforman en el centro del análisis feminista. En consecuencia, en los márgenes de la investigación feminista educativa todavía ace-chan serias inquietudes sobre la "identidad" y la "diferencia" que son pertinentes a las cuestiones de justicia y ciudadanía14

i

.

14nNo se pretende sugerir aquí que no se abordan las cuestiones de identidad y diferencia en la investigación educativa. En el actual ambiente teórico, no obstante, existe la tendencia a no abordar tales cuestiones en relación con las inquietudes *políticas* de los feministas.

Los dos lugares centrales para la educación nacional del "ciudadano" son la formación docente y la escuela, y los principios clave son aquellos que conforman la estructura de la formación docente y el currículum. Por ejemplo,

los discursos educativos y los mecanismos pedagógicos (cf. BERNSTEIN, 1977) que conforman el currículum privilegiaron conceptos particulares de democracia (es decir, el individuo liberal) e interpretaron al niño como un sujeto educativo y al docente como su agente profesional (cf. WALKERDINE y LUCEY, 1989). Este privilegio dentro de la teoría del currículum constituye un mecanismo en el que se inspira el Estado para asegurar nociones particulares de identidad nacional y participación política. Es mediante la práctica de la democracia liberal como se legitiman dichos ideales, al menos en parte. En consecuencia, aún quedan sin explorar cuestiones sobre la naturaleza controvertida de las identidades nacionales y culturales y su influencia en la construcción de un "cuerpo de ciudadanos" marcado por el género en las escuelas. En realidad, hasta ahora los estudios educativos no habían comenzado a abordar la manera en que la identidad, la diferencia y la diferenciación y los valores sociales y la construcción de los de afuera o el "otro" son procesos marcados por el género que tienen que ver con la formación del "ciudadano" (HOLLAND
y cols., 2000).

Por ejemplo, algunos trabajos feministas actuales examinan la naturaleza del ciudadano "ideal", sobre todo en relación con la política contemporánea en las escuelas y la educación superior (véase ARNOT y cols., 1996; DILLABOUGH, 1999).

Los trabajos internacionales y comparativos que examinan los modos en que los jóvenes entienden al "ciudadano" y se ven a sí mismos dentro del contexto de una esfera cívica marcada por el género (BONDER, 1997 HOLLAND y cols., 1997) apenas están surgiendo. Dicha investigación apunta a capturar la naturaleza controvertida de la "ciudadanía" tal como fue expresada en distintas fases políticas y económicas y mediante relaciones de género en continua transformación.

Pese a este trabajo, se necesitan más esfuerzos comparativos para examinar de qué manera las relaciones de género y las políticas de género evolucionan dentro de las culturas educativas dinámicas en el Estado-nación, sobre todo en aquellos contextos nacionales vinculados con rápidos cambios sociales y políti-cos15
i
. Esto se lograría al centrarse en los conceptos políticos (y las afirmaciones

cotidianas) que toda nación utiliza en relación con las cuestiones de género y la manera en que esos conceptos (por ejemplo, el de ciudadanía) se ubican dentro de un discurso nacionalista más amplio de relaciones de poder. En nuestra opinión, dicho enfoque aportaría el desarrollo de un novedoso marco analítico para evaluar la relación entre la formación de la identidad cultural y la formación del

"ciudadano" masculino y femenino en las escuelas y la educación superior.

Nivel 3: Identidades, diferencias y subjetividades políticas Las estructuras y experiencias de la escuela y el aula son espacios centrales para la investigación. Es aquí donde los feministas desarrollaron su crítica de la 15nLos sitios de especial interés para este examen son aquellos contextos nacionales que se cree están en proceso de democratización (los llamados países en vías de desarrollo), aquellos paí-

ses con menos riquezas que los Estados occidentales o aquellos Estados que adoptaron una postura neoliberal en su política contemporánea.

hegemonía masculina al ver su funcionamiento en la interacción entre el profesor y el alumno y los conflictos de género entre los alumnos. Es, quizás de manera más significativa, un lugar que puede reconformarse según criterios democráticos.

Por lo tanto, comprender las dimensiones políticas de la vida en el aula es uno de los aspectos que muchos describieron como fundamental para la enseñanza de la democracia y la educación inclusiva. Al mismo tiempo, es en las interacciones cotidianas donde las identidades y subjetividades de los alumnos se conforman e interpretan de maneras que refuerzan las distinciones entre masculinidad y feminidad, como así también las de, por ejemplo, sexualidad, etnia y clase.

Gran parte de la investigación educativa postestructural y postmoderna resaltó, mediante discursos individualizados, los procesos de exclusión social, sobre todo en relación con aquellos que se interpretan como "el otro". Al mismo tiempo, dicha investigación se resistió a utilizar la categorización de público y privado y clasificaciones como, por ejemplo, masculino y femenino y prefirió referirse a ellas como entidades discursivas que se modifican y reconstituyen de manera permanente. Por lo tanto, para muchos postmodernistas y

postestructuralistas feministas del ámbito de la educación, el hecho de reclamar una identidad, de sentar las bases de un nuevo proyecto democrático para las mujeres, o aun de comprometerse con las políticas de identidad como parte de la práctica democrática, podría implicar la participación en un acto de *dominación*: "el sujeto es un ejemplo de sujeción, de cierre narrativo, del congelamiento de un proceso de diferencia/diferencia" (véase WEIR, 1997: pág. 25).

Las identidades, por lo tanto, deben considerarse entes construidos por medio del discurso dentro del lenguaje de la propia democracia. También deben considerarse como sitios de "disputa política abierta" (véase BUTLER, 1995) y como una lucha para identificarse con jerarquías políticas que el discurso democrático enmarca en los espacios escolares. Estas ideas son recordatorios útiles de la relación para nada sencilla entre los *discursos* oficiales que subyacen el proyecto educativo democráti-co y la construcción local de las identidades de género.

Pese al escepticismo postestructuralista sobre el proyecto modernista de escolarización democrática, todavía subsisten los problemas. Por ejemplo, muchos críticos del postestructuralismo feminista sostienen que, al apoyar conceptos "ilusorios" de "feminidad" y "democracia", se pierde el potencial de capacidad de acción políti-ca de las mujeres (véase DILLABOUGH, 1999; véase también WEIR, 1997). De esta manera, el proyecto democrático original y la noción de las mujeres como actoras políticas se podrían desmoronar en el terreno de lo desconocido, y las políticas feministas contemporáneas podrían confundirse con algunos de los peores excesos del individualismo neoliberal.

También podría suceder que los postestructuralistas feministas, al centrarse casi con exclusividad en las experiencias individuales en el estudio de las identidades de género, sin querer se hayan posicionado en el mismo discurso que desean deconstruir (es decir, el discurso democrático liberal sobre la importancia del "yo" y la "identidad" sobre la comunidad). Lo que sigue presentando problemas, por lo tanto, es el deseo de llevar al extremo el estudio de lo específico de la subjetividad de las mujeres y las niñas y dejar menos espacio para un análisis riguroso de la educación y su función en socavar el potencial de las mujeres para la capacidad de acción política.

Conclusión

Lo que se demuestra en este capítulo es que ya no es posible dar por sentadas las definiciones de democracia que se basan en principios liberales, ni tampoco es posible asentar la política democrática sobre los intereses de las mujeres *como* mujeres en el sentido más sencillo. Tal como sostiene Chantal MOUFFE (1992), las antiguas versiones de ciudadanía se transformaron en un obstáculo para lograr que la democracia funcione para las mujeres de una manera más genuinamente inclusiva. Es hora de cambiar los modos en que se lucha por la democracia en la educación, de abandonar la “piel de león” y construir nuevas definiciones más flexibles de ciudadanía que sean no sólo inclusivas a nivel social, sino que además se basen en las necesidades e inquietudes de las mujeres contemporáneas de todo el mundo. Si se pretende lograr esto, es necesario que el trabajo feminista vaya más allá de un compromiso con las cuestiones de voz, subjetividad y diferencia. También de-be mantener su compromiso con la idea de que las mujeres, en cuanto agentes de conocimiento (¡y no de conocimiento fundacional!), necesitan afirmar su identidad para llevar a cabo un extenso cambio político y social. Estos agentes no tienen un carácter uniforme, sino que adoptan posiciones múltiples y dinámicas entre las que suelen haber tensiones. Sin embargo, deben ser considerados miembros de una comunidad heterogénea que se interesan por la manera en que las nuevas formaciones sociales y políticas (por ejemplo, el neoliberalismo) estructuran la relación entre género y educación democrática. Por lo tanto, en nuestra opinión, la tarea difícil para los feministas consiste en problematizar las premisas marcadas por el género de la educación democrática y, al mismo tiempo, defender una noción de “democracia radical” (FRASER, 1996) que conceda capacidad de acción a las mujeres sin reprimir la diferencia (véase DILLABOUGH, 1999).

La naturaleza de la vida democrática para las mujeres no deja de ser una cuestión crucial en el Reino Unido, en América del Norte y en todos lados. Como indica WEILER (1993, 1994), estamos ahora envueltos en una batalla por el significado de la educación y la democracia. Las facciones en pugna residen entre los que desean extender nuestra comprensión de la democracia y aquellos que restringirían el acceso al conocimiento y al poder a las élites. En estas circunstancias, ni la “igualdad” ni la “diferencia”, como conceptos teóricos aislados, pueden enfrentar los desafíos de la opresión de género contemporánea

en el Estado. De acuerdo con PHILLIPS

(1991a), es necesario que la democracia y la educación democrática se "htgenericen".

En resumen, hemos afirmado que el estado actual del feminismo en el ámbito educativo y el estudio de la educación democrática mejorarían considerablemente sobre la base del trabajo de los pensadores políticos feministas. Este enfoque proporcionaría herramientas conceptuales novedosas para repensar la función de la teoría feminista en el desarrollo de la educación democrática. También permitiría enfrentar cuestiones sobre género que, como ha ocurrido desde el principio, continúan siendo cuestiones que son necesariamente políticas en su naturaleza.

Agradecimientos

Agradezco la ayuda que el Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (Consejo Canadiense de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades) le brindó a Jo-Anne DILLABOUGH y a la Fundación Leverhulme por la beca de investigación que se me otorgó para este trabajo. Jane GASKELL, Phil GARDNER y Wendy LUTTRELL fueron muy amables en ofrecer comentarios de gran ayuda sobre un borrador anterior para este capítulo. Quisiera agradecer a Jo-Anne DILLABOUGH por permitirme incluir su artículo en esta obra.

Junto con Jo-Anne DILLABOUGH desarrollamos con posterioridad las ideas volcadas en este capítulo en: *Challenging Democracy: International perspectives on gender, education and citizenship* (RoutledgeFalmer, 2000); "Recasting educational debates about female citizenship, agency and identity" en *School Field,* 2003, vol. XIII, págs. 81-107; y "A magnified image of female citizenship in education: illusions of democracy or liberal challenges to symbolic domination" en *Citizenship and Political Education* de J. DEMAINE (editor) (Palgrave, 2004).

Bibliografía

ACKER, S. y FEUERVEGER, G. (1997) "Doing good and feeling bad: The work of women university teachers", *Cambridge Journal of Education*, *26*(3): págs. 401-422.

ALTHUSSER, L. (1971) "Ideology and ideological state apparatus", en L. ALTHUSSER (ed.) *Lenin and philosophy and other essays*. Londres: New Left. (Trad. cast.: "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". En L. ALTHUSSER: *Posiciones*. Barcelona. Anagrama, 1977, págs. 69-125.)

ARNOT, M. (1980) "Socio-cultural reproduction and women's education", en R. DEEM (ed.) *Schooling for women's work*. Londres: Routledge.

— (1982) "Male hegemony, social class and women's education", *Journal of Education*, *164*(1): págs. 64-89.

— (1984) "A feminist perspective on the relationship between family life and school life", *Journal of Education*, *166*(1): págs. 5-24.

— (1991) "Equality and democracy: a decade of struggle over education", *British Journal of Sociology of Education*, *12*(3): págs. 447-466.

— (1993) “A crisis in patriarchy? British feminist educational politics and state regulation of gender”, en M. ARNOT y K. WEILER (eds.) *Feminism and Social Justice in Education*.

Londres: Falmer Press.

—, ARAÚJO, H., DELIYANNI-KOUIMTZI, K., ROWE, G. y TOMÉ, A. (1996) “Teachers, gender and the discourses of citizenship”, *International Studies in Sociology of Education*, *6*(1): págs. 3-35.

BARRETT, M. (1980) *Women’s Oppression Today: problems in marxist feminist analysis*.

Londres: Verso.

BELENKY, M. F., CLINCHY, B. M., GOLDBERGER, N. R. y TARULE, J. M. (1986) *Women’s ways of knowing*. Nueva York: Basic Books.

BENHABIB, S. (1995) “Feminism and postmodernism”, en S. BENHABIB, J. BUTLER, D. CORNELL, y N. FRASER (eds.) *Feminist Contentions: a philosophical exchange*. Nueva York: Routledge, págs. 17-57.

BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes and Control, Vol 3*, 3.a ed. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal, 1988.) (En España, Akal cambió el orden, por eso este vol. aparece como Vol. 2.)

BLACKMORE, J. (1996) ‘Doing “emotional labour” in the education market place: Stories from the field of women in management’, *Discourse*, *17*(3): págs. 337-351.

BLAIR, M. (1995) “Race, class and gender in school research” en J. HOLLAND, M. BLAIR y S. SHELDON (eds.) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters/Open University.

— y HOLLAND, J. con S. SHELDON (eds.) (1995) *Identity and Diversity: gender and the experience of education*, Clevedon: Multilingual Matters/Open University.

BONDER, G. (1997) “‘Young girls’ construction of the citizen in Argentina”, Trabajo presentado por the Gender and Education Conference, Warwick, England.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J-C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*.

(Publicado en colaboración con Theory, Culture & Society) Londres: Sage. (Trad.

cast.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia, 1977; Madrid. Popular, 2001.)

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976) *Schooling in capitalist America. Reform and the contradiction of economic life*. Londres: Routledge. (Trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*.

México. Siglo XXI Editores, 1981.)

BRAH, A. (1996) *Cartographies of diaspora: Contesting identities,* Londres: Routledge.

— y MINHAS, R. (1985) "Structural racism or cultural difference: Schooling for Asian girls", en G. WEINER (ed.) *Just a Bunch of Girls: feminist approaches to schooling*. Milton Keynes: Open University.

BRINDLE, P. y ARNOT, M. (1999) ""England expects every man to do his duty": the gendering of the citizenship textbook (1940-1966)", *The Oxford Review of Education*, *25*(1 y 2), págs. 103-123.

BUTLER, J. (1990) *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Nueva York: Routledge. (Trad. cast.: *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona. Paidós, 2008, 2.a ed.)

— (1991) "Contingent foundations: feminism and the question of "postmodernism"", en J. BUTLER y J. W. SCOTT. (eds.) *Feminists theorize the political*. Londres y Nueva York: Routledge.

— (1995) "Contingent foundations", en S. BENHABIB, J. BUTLER, D. CORNELL, y N. FRASER

(eds.) *Feminist Contentions: a philosophical exchange*. Nueva York: Routledge.

CARBY, H. (1982) "Schooling in Babylon" en Centre for Contemporary Cultural Studies, *The Empire Strikes Back; race and racism in 70s Britain*, Londres: Hutchinson. Davis 1983.

CASEY, K. (1989) *I answer with my life*. Nueva York: Routledge.

CONNELL, R. W. (1987) *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.

— (1990) "The state, gender and sexual politics", *Theory and Society*, *19*: págs.

507-544.

— (1995) *Masculinities*. Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *Masculinidades*. México.

PUEG-UNAM, 2003.)

COOLE, D. (1993) *Women in Political Theory: from ancient misogyny to contemporary feminism*. Nueva York: Harvester, Wheatsheaf.

DAVIES, B. (1989) *Frogs and Snails and Feminist Tales*. Sydney, Australia: Allen and Unwin. (Trad. cast.: *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid. Cátedra, 1994.)

DAVIN, A. (1978) "Imperialism and motherhood", *History Workshop Journal*, *5*: págs. 9-65.

DELHI, K. (1996) 'Between "market" and "State": engendering education change in the 1990s', *Discourse*, *17*(3), págs. 363-376.

DIETZ, M. G. (1985) "Citizenship with a feminist pace: the problem with maternal thinking", *Political Theory*, *13*: págs. 19-37.

DILLABOUGH, J. (1997) "Degrees of freedom and deliberations of 'self': the gendering of professional identity in teacher education", Trabajo presentado por la Women Studies Network Conference, London Institute of Education, Londres, Inglaterra.

— (1999) "Gender politics and conceptions of the modern teacher: women, identity, and professionalism", *British Journal of Sociology of Education*, *20*(3): págs. 373-394.

DILLABOUGH, J. y ARNOT, M. (2000) "Feminist perspectives in the Sociology of Education", en D. LEVINSON, R. SADOVNIK y P. COOKSON (eds.) *Sociology of Education: An Encyclo-paedia*. Nueva York: Garland.

— y ARNOT, M. (2001) "Feminist sociology of education" en J. DEMAINE (ed.) *Sociology of Education Today*, Londres, Palgrave.

DYEHOUSE, C. (1976) "Social darwinistic ideas and the development of women's education in England 1880-1920", *History of Education*, *5*(1): págs. 41-58.

ELLSWORTH, E. (1997) *Teaching positions: Difference, pedagogy and the power of address*.

Nueva York: Teachers College Press.

ELSHTAIN, J. B. (1981) *Public Man, Private Woman: women in social and political thought.*

Princeton, NJ: Princeton University Press.

ELSHTAIN, J. B. (1992) "The power and powerlessness of women", en G. BOCK y S. JAMES

(eds.) *Beyond Equality and Difference: citizenship, feminist politics, and female subjectivity*. Londres: Routledge.

EPSTEIN, D. y JOHNSON, R. (1998) *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press. (Trad. cast.: *Sexualidades e institución escolar*. Madrid. Morata-Paideia, 2000.) FOUCAULT, M. (1979) *Discipline and Punishment: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid. Siglo XXI, 1986, 5.a ed.)

FRASER, N. (1996) "Equality, difference and radical democracy", en D. TREND (ed.) *Radical Democracy: identity, citizenship and the state.* Nueva York: Routledge.

— y NICHOLSON, L. (1995) "Social criticism without philosophy: An encounter between feminism and post-modernism", en S. SIEDMAN (ed.) *The Postmodern Turn: new perspectives on social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

GILLIGAN, C. (1982) *In a Different Voice: psychological theory and women's development.*

Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *La moral y la teoría. Psicologías del desarrollo femenino*. México. Fondo de Cultura Económica, 1985.)

— (1986) "Moral orientation and moral development", en E. KITTY y D. MEYERS (eds.) *Women and Moral Theory*. Nueva Jersey: Rowman and Littlefield.

GIROUX, H. (1991) *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics*. Nueva York: State University of New York Press.

HAYWOOD, C. y MAC AN GHAILL, M. (1996) "Schooling masculinities", en M. MAC AN GHAILL

(ed.) *Understanding Masculinities*. Buckingham: Open University Press.

HEATER, D. (1990) *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and*

evaluation. Londres: Longman.

HILL-COLLINS, P. (1990) *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*, Boston: Unwin and Hyman.

HOLLAND, J., LAHELMA, E. y GORDON, T. (2000) “The abstract individual and school proces-ses”, en M. ARNOT y J. DILLABOUGH (eds.) *Education, Democracy and Citizenship: emerging international feminist perspectives*. Londres: Routledge.

hooks, B. (1989) *Talking Back, Thinking Feminism, Thinking Black*, Boston, Massachusetts: Southend Press.

JAGGER, A. M. (1983) *Feminist Politics and Human Nature*. Rowman and Allanheld; Sussex: Harvester Press.

KENWAY, J. (1995) “Masculinities in schools: under siege, on the defensive and under reconstruction”, *Discourse*, *16*(1): págs. 59-81.

— y EPSTEIN, D. (1996) “The marketisation of school education: feminist studies and perspectives”, *Discourse*, *17*(3): págs. 301-314.

LATHER, P. (1992) *Getting Smart*. Nueva York: Routledge.

LLOYD, G. (1986) “Selfhood, war and masculinity”, en C. PATEMAN y E. GROSS (eds.) *Feminist Challenges: social and political theory*. Londres: Allen and Unwin.

LUKE, C. y GORE, J. (eds.) (1989) *Feminisms and Critical Pedagogy*. Nueva York: Routledge.

MAC AN GHAILL, M. (1994) *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling*.

Buckingham: Open University Press.

— (ed.) (1996) *Understanding Masculinities: social relations and cultural arenas*. Buckingham: Open University.

MCCARTHY, C. (1990) *Race and Curriculum: social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling*. Londres: Falmer Press. (Trad.

cast.: *Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid. Morata-Paideia, 1994.)

— y APPLE, M. W. (1988) “Race, class and gender in American educational

research: Toward a nonsynchronous parallelist position”, en L. WEISS (ed.) *Class, race and gender in American education*. Albany, NY: State University of New York Press, págs. 9-39.

MIDDLETON, S. (1993) “A post-modern pedagogy for the sociology of women’s education”, en M. ARNOT y K. WEILER (eds.) *Feminism and Social Justice in Education*. Londres: Falmer Press.

MIDDLETON, S. (1998) *Disciplining Sexuality: Foucault, life histories, and education*. Nueva York: Teachers College Press.

MIRZA, H. (1992) *Young, Female and Black*, Londres: Routledge.

— (1993) “The social construction of black womanhood in British educational research: towards a new understanding” en M. ARNOT y WEILER, K (eds.) *Feminism and Social Justice in Education: international perspectives*, Londres: Falmer Press.

— y REAY, D. (2000) “Redefining citizenship: black women educators and ‘the third space” en M. ARNOT y J. DILLABOUGH (eds.) *Challenging Democracy: feminist perspectives on gender, education and citizenship*, Londres: Routledge.

MOUFFE, C. (1992a) “Feminism, citizenship and radical democratic politics”, en J. BUTLER y J. W. SCOTT (eds.) *Feminists Theorise the Political*. Nueva York: Routledge.

— (ed.) (1992b) *Dimensions of Radical Democracy*. Londres: Verso.

NODDINGS, N. (1988) “An ethic of caring and its implication for instructional arrangements”, *American Journal of Education*, *96*(2): págs. 215-230.

— (1997) “Stories and affect in teacher education”, *Cambridge Journal of Education*, *26*(3): págs. 435-448.

PATEMAN, C. (1988) *The Sexual Contract*. Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *El contrato sexual*. Barcelona. Anthropos, 1995.)

— (1989) *The Disorder of Women*. Cambridge: Polity Press.

— (1992) “Equality, difference, subordination: the politics of motherhood and women’s citizenship”, en G. BOCK y B. JAMES (eds.) *Beyond equality and difference: Citizenship, feminist politics, female subjectivity*. Nueva York: Routledge.

PHILLIPS, A. (1991a) *Engendering democracy*. Cambridge: Polity Press.

— (1991b) "Citizenship and feminist theory", en G. ANDREWS (ed.) *Citizenship*. Londres: Lawrence and Wisehart.

— (1992) *Democracy and difference*. Cambridge: Polity Press.

PHOENIX, A. (1987) "Theories of gender and black families" en G. WEINER y M. ARNOT (eds.) *Gender Under Scrutiny: New Inquires in Education*, Londres, Hutchinson.

PIETERSE, J. N. y PAREKH, B. (eds.) (1995) *The Decolonialisation of Imagination: culture, knowledge and power*. Londres: Zed Books.

ROBINSON, S. (1998) "Individualism, identity and community in globalising society", Documento del simposium presentado a la *Learned Societies*, Ottawa, Canada.

ROLAND MARTIN, J. (1994, Primera publicación en 1982) "Excluding women from the educational realm", en L. STONE (ed.) *The education feminism reader*. Nueva York: Routledge.

ROMAN, L. (1992) "The political significance of other ways of narrating ethnography. A feminist materialist approach", en M. D. LECOMPTE, W. MILROY y J. PRIESSLE (eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Educational Theory*. San Diego, CA: Academic Press.

RYAN, B. (1992) *Feminism and the Women's Movement: dynamics of change in social movement ideology and activism*. Nueva York: Routledge.

STONE, L. (ed.) (1994) *The Education Feminism Reader*. Nueva York: Routledge.

WALKERDINE, V. (1986) "Post-structuralist theory and everyday social practices", en V. WALKERDINE (ed.) *Feminist Social Psychology*. Milton Keynes: Open University Press.

— y LUCEY, H. (1989) *Democracy in the Kitchen*. Londres: Virago.

WEILER, K. (1988) *Women Teaching for Change*. The Critical Educational Series. Massachusetts: Bergin and Harvey.

— (1993) "Feminism and the struggle for democratic education: a view from the United States", en M. ARNOT y K. WEILER (eds.) *Feminism and Social Justice in Education*. Londres: Falmer Press.

— (1994) "Freire and a feminist pedagogy of difference", en P. MCLAREN y C. LANKSHEAR

(eds.) *Politics of Liberation: paths from Freire*. Nueva York: Routledge.

WEIR, A. (1997) *Sacrificial Logics: feminist theory and the critique of identity*. Nueva York: Routledge.

WEIS, L. (1983) "Schooling and cultural production: a comparison of black and white lived culture", en M. APPLE y L. WEIS (eds.) *Ideology and Practice in Schooling*. Filadelfia: Temple University Press.

WHELEHAN, I. (1995) *Modern Feminist Thought*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

WILSON, E. (1995, Primera publicación en 1986) *Hidden Agendas: theory, politics, and experience in the women's movement*. Londres: Tavistock Publications.

WOLLSTONECRAFT, M. (1992 [1792]) *Vindication of the Rights of Women*. Londres: Penguin.

(Trad. cast.: *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid. Itsmo, 2005.)
YOUNG, I. M. (1995) "Gender as seriality: thinking about women as a social collective", en L. NICHOLSON y S. SEIDMAN (eds.) *Social Postmodernism*. Cambridge: Cambridge University Press.

YUVAL-DAVIS, N. (1997a) *Gender and nation*. Londres: Sage.

— (1997b) "Women, citizenship and difference", *Feminist Review*, *57*: págs. 4-27.

— y ANTHIAS, F. (1989) *Woman-Nation-State*. Londres: Macmillan.

SEGUNDA PARTE

Cómo construye el profesorado

a los ciudadanos y ciudadanas

marcados por el género

CAPÍTULO III

Docentes, género y discursos de ciudadanía

Con la colaboración de Helena Araújo, Kiki Deliyanni, Gabrielle Ivinson1i y Amparo Tomé

Los debates actuales sobre el papel que desempeña el sistema educativo en la formación de los ciudadanos se centran en el fracaso de las democracias "parciales" o inmaduras (como se ha llamado a las naciones de Europa occidental) en asegurar que todos los ciudadanos sean iguales (ARNOT, 1995). En el contexto de las teorías sobre etnia y ciudadanía, existe mucha inquietud sobre las formas en que los grupos étnicos minoritarios se interpretan como el "Otro", sobre todo en relación con la ciudadanía nacional y europea (GILLBORN, 1992; COULBY y JONES, 1995). Respecto a las relaciones de género, el debate se centra en las contradicciones entre la modernización de las relaciones de género mediante discursos culturales por un lado y el fracaso constante en mejorar la participación de las mujeres en el mercado laboral y en la toma de decisiones políticas y económicas por el otro. Las estructuras democráticas dentro de las economías industriales avanzadas sólo concedieron logros políticos limitados a las mujeres, sobre todo en lo que respecta al acceso a la educación y las profesiones de élite (ARNOT, 1995).

La política de la Unidad de Igualdad de Oportunidades de la Comisión Europea para promover una mayor conciencia de la igualdad, en particular con respecto a la participación y representación de las mujeres en la vida pública, fomentó un interés en el nivel de conocimiento y comprensión de la ciudadanía y la función que desempeñan las relaciones de género. Este capítulo exploratorio aborda dichas inquietudes. Analiza algunos de los descubrimientos de un proyecto de investigación sociológica financiado por la Comisión Europea titulado *Promoting Equality Awareness: women as citizens*, que investigó los discursos de ciudadanía que utilizan los estudiantes de magisterio y sus formadores en las universidades e institutos terciarios de Grecia, España, Portugal, Inglaterra y Gales.

El objetivo general de este proyecto consistió en desarrollar materiales de capa-1nGabrielle IVINSON publicó la versión original del artículo con el apellido ROWE. Kiki DELIYANNI-KOUIMTZIS en el original.

citación cruciales para fomentar una conciencia de la igualdad entre los estudiantes de magisterio, materiales que pudieran utilizarse tanto en los cursos de formación docente como en los Centros de Educación Secundaria.

En la primera etapa de este proyecto se propuso abordar los niveles de "alfabetización de género" de los futuros docentes en el momento en que finalizaban su formación profesional y, en segundo lugar, descubrir los lenguajes y discursos de ciudadanía que utilizaban y cómo abordaban las cuestiones de género mediante tales discursos. Puede encontrarse un análisis detallado de los niveles de "alfabetización de género" en los informes finales del proyecto (ARNOT y cols., 1995; TOMÉ y cols., 1995), realizado sobre la base de encuestas a futuros docentes de Secundaria en los cinco países2i. Este capítulo se centra específicamente en la segunda temática: los *discursos de ciudadanía* en relación con el género. Se reunieron datos cualitativos en grupos de discusión de un mismo sexo constituidos por futuros docentes de Secundaria de Grecia, España y el Reino Unido; a partir de entrevistas semiestructuradas con un grupo de sus formadores al que se tomó como muestra en los cinco países; y a partir de preguntas abiertas en la encuesta y entrevistas con estudiantes de magisterio y sus formadores en Por-tugal3i.

En este caso, se pretende esbozar el marco analítico que el equipo de investigación desarrolló para entender tanto las temáticas comunes como las diferencias sobre ciudadanía que surgen en los distintos contextos nacionales. Dichas comparaciones exploratorias y algo tentativas arrojan luz sobre las tradiciones nacionales, sobre las fases históricas distintivas y sobre algunos de los factores que podrían afectar los valores de los docentes en relación con la ciudadanía, las relaciones de género y los objetivos de la educación. En el inicio de la primera parte de este capítulo se consideran algunos debates teóricos actuales en la sociología de la educación acerca de la naturaleza de la ciudadanía y sus consecuencias para las identidades de los ciudadanos. Dos temáticas proporcionan el enfoque de esta visión general: la racionalidad y la justicia social, y la unidad y la diferencia.

Estos temas se tratan de manera preliminar al considerar el modo en que los estudiantes de magisterio describen cómo definirían la ciudadanía, si podrían identificar una función para ellos mismos en relación con la ciudadanía y cómo tales definiciones podrían conformar las relaciones de género. También se presta atención a aquello que constituye las virtudes éticas de "un buen ciudadano".

Los resultados de este análisis sugieren los diversos modos en que la nueva generación de docentes interpreta en la actualidad la relación entre los indivi-

2nLa investigación se basa en cuestionarios realizados a aproximadamente 300 estudiantes de magisterio en Grecia, 375 en Inglaterra y Gales, 103 en Cataluña, España, y 180 en Portugal. Se llevaron a cabo entrevistas con catorce formadores de docentes en Grecia y 40 formadores de docentes en Inglaterra y Gales, con 9 españoles y 10 portugueses. En este informe, nos referimos a los ingleses y galeses como "británicos" y a los catalanes como "españoles". La mayoría (75%) de los estudiantes de magisterio griegos de sexo masculino tenían entre treinta y cuarenta años; la mayoría de las docentes tenían entre veintidós y treinta años. La edad media de los estudiantes de magisterio ingleses y galeses era de veinticuatro años.

3nSe describe la metodología cualitativa en ARNOT y cols. (1995) y TOMÉ y cols. (1995). Se analizaron ocho grupos de discusión de un solo sexo con estudiantes de magisterio mujeres y hombres en Inglaterra, cinco grupos en Grecia (dos de hombres, tres de mujeres), y dos grupos en España. Cada grupo estaba formado, aproximadamente, por 5 estudiantes de magisterio.

duos, el bien colectivo o "común" y la función del Estado. También sugieren que los legados del pasado y las estrategias de gobierno —y los modos sutiles en que se ven constantemente reestructurados, sobre todo por parte de las mujeres — sustentan los discursos particulares de ciudadanía. El análisis que hacemos de estos datos especula sobre las posibles consecuencias de las perspectivas que tienen los estudiantes de magisterio para el posicionamiento y la participación de las mujeres en las sociedades industriales avanzadas y en las sociedades postmodernas.

Educación y ciudadanía como un discurso (masculino) moderno

En la bibliografía sociológica e histórica reciente sobre ciudadanía y educación

para la ciudadanía es posible hallar dos temáticas. La primera se ocupa de la relación de la ciudadanía con la economía y el uso de la educación como medio de control racional; la segunda vincula la educación con las relaciones patriarcales que subyacen la filosofía política democrática liberal de Europa occidental. Si bien no hay espacio aquí para analizar estas dos tendencias con la profundidad necesaria, antes de considerar nuestros datos es importante identificar los criterios mediante los que se pueden empezar a entender las concepciones que los docentes tienen sobre ciudadanía. Estas dos temáticas se mencionan aquí como a) racionalidad y justicia social y b) unidad y diferencia.

Racionalidad y justicia social

En una revisión bien fundamentada de las teorías de ciudadanía y educación, GILBERT (1992) compara las afirmaciones de Derek HEATER (1990) y Philip WEXLER (1990) y observa que, mientras HEATER resalta la importancia del concepto de ciudadanía en la comprensión de las sociedades modernas, WEXLER hace hincapié en su irrelevancia para la sociedad postmoderna. La influyente explicación de HEATER sobre el concepto de ciudadanía como ideal cívico en la historia mundial aporta una nueva perspectiva para nuestro entendimiento de la educación como el "proyecto modernista por excelencia" (GILBERT, 1992: pág. 56). La educación para la ciudadanía, en cualquiera de sus formas, se describe como golpeada por el impacto de tres importantes doctrinas políticas: el *nacionalismo*, que requiere que un cuerpo de ciudadanos escolarizado demuestre lealtad entusiasta; la *democracia liberal*, que necesita que una ciudadanía emita su voto con entendimiento y el debido respeto a sus mejores exponentes; y el *socialismo*, donde los ciudadanos podrían desestabilizar potencialmente los sistemas capitalistas de clase media (HEATER, 1990: págs. 76-88).

HEATER (1990) sostiene que es posible que el nacionalismo favorezca la educación cívica y que genere una conciencia colectiva de identidad nacional con la ayuda de banderas, canciones patrióticas y la celebración de los aniversarios nacionales. El control central de la educación, junto con estrategias manifiestas de enseñanza —sobre todo en historia e idiomas—, ayuda a homogeneizar la sociedad y a superar las diferencias. El socialismo necesita que los sistemas educativos proporcionen a los individuos una comprensión básica de las estructuras políticas y cierta comprensión de los análisis teóricos de izquierda, de manera tal que se promueva la participación política activa en nombre de la justicia social.

Por otra parte, la democracia liberal necesita de una agenda distinta para la educación de sus ciudadanos. En este caso, se alienta a todos los ciudadanos a que desarrollen sus talentos y que adquieran autonomía individual mediante una educación amplia y equilibrada. Sin embargo, en Inglaterra, muchos industriales y conservadores sostuvieron que el vulgo debía ser políticamente

ignorante o pasivo. Se evitó la educación política con el fin de favorecer una función particular para el sistema educativo estatal, no muy distinta de la descrita por GIROUX

(1980) en los Estados Unidos. Mientras que la educación cívica generaba un manifiesto espíritu patriótico, las escuelas estadounidenses llegaron a funcionar como "campos de entrenamiento para el desarrollo del carácter y el control social y económico" (GIROUX, 1980: pág. 329). De esta manera, pese a su supuesto compromiso con los ideales democráticos de la antigua Grecia, el sistema educativo estatal estadounidense llegó a vincularse con el "control, la obediencia y la conformidad social" (GIROUX, 1980: pág. 330).

Según afirma GIROUX, no hay mejor manera de describir la base filosófica para este cambio que como una transición desde lo "político" hacia lo "técnico". La nueva racionalidad tecnológica, con su énfasis en la eficiencia, la vigilancia y el control, organizó la escolarización de una manera que distaba mucho del ideal griego de educar al ciudadano "para la participación activa e inteligente en la comunidad cívica" (GIROUX, 1980: pág. 329). Los griegos habrían considerado la inteligencia como "una extensión de la ética, una manifestación y demostración de la doctrina de la vida buena y justa" (ibid.). Como sostiene GIROUX:

[...] según esta perspectiva, la educación no estaba hecha para capacitar. Su objetivo era promover la formación de un carácter virtuoso en la constante búsqueda de libertad. Por lo tanto, la libertad siempre fue algo a ser creado, y la dinámica que daba forma a la relación entre el individuo y la sociedad se basaba en una lucha continua por una comunidad política más justa y decente.

(GIROUX, 1980: pág. 329.)

Esta transición desde lo político —en el sentido de la democracia participativa — hacia lo técnico podía no obstante sustentar su propio espejismo de libertad.

La Revolución Francesa reformuló poderosamente los discursos políticos europeos en torno a las temáticas de libertad, igualdad y fraternidad, si bien la nueva narrativa social moderna sobre la democracia, como sostiene LYOTARD (1984), tenía más que ver con el control social que con la libertad. La Ilustración afirmó a la humanidad como "la heroína de la libertad" y como el sujeto de la historia de tal modo que generó un consenso legitimador entre "el pueblo", al

que también se define de manera abstracta (LYOTARD, 1984, citado en GILBERT, 1992: 54). El desarrollo de un sistema educativo se consideró una parte integral de tales discursos democráticos, pero sus propósitos estaban muy lejos de los ideales de dicha

"libertad":

El Estado recurre al discurso de la libertad cada vez que asume un control directo sobre la formación del "pueblo", en el nombre de la "nación", para guiarlo por el camino del progreso.

(LYOTARD, 1984: pág. 32, citado en GILBERT, 1992: pág. 54.) Si la Ilustración fue "el mejor momento" (WEXLER, 1990) para los conceptos modernos de ciudadanía, ésta fue "un emblema de la modernidad", de igualdad de libertades, del vínculo entre personas en sociedades a menudo estructuradas de manera jerárquica y étnicamente diversas. El concepto de ciudadanía brindaba a las democracias liberales "un sentido directo de pertenencia a la comunidad sobre la base de la lealtad a una civilización, que es una posesión común" (MARSHALL, 1965: pág. 101).

Con condiciones políticas y económicas cambiantes, se refutaban una y otra vez tales discursos modernistas y tales conceptos de ciudadanía (cf. HEATER, 1990). Se formaban y reformaban nuevos tipos de solidaridad y "racionalidades" que afectaban más o menos a los sistemas educativos estatales. Sin embargo, cualesquiera que fuesen los límites y oportunidades que este proyecto modernista representaba en el nombre de la libertad, la fraternidad y la igualdad, según LYOTARD y WEXLER el desarrollo de las condiciones postmodernas presagió su final. WEXLER recurre a la perspectiva de HABERMAS en el sentido de que la búsqueda de la ciudadanía ha fracasado y sostiene que:

La sociedad contemporánea ha matado al individuo moderno de la Ilustración, primero mediante la mercantilización y después por medio de la comunicación. La muerte del individuo es la piedra angular de la filosofía postestructuralista que sustituyó al humanismo liberal.

(WEXLER, 1990: pág. 165.)

WEXLER sostiene que la relación entre individuo y sociedad en la que se basó la búsqueda de la autonomía, la participación y la influencia se vio reemplazada por la temática de que "si no hay individuo, no hay sociedad". Por cierto, según

Margaret Thatcher, "la sociedad no existe como tal cosa" (HEATER, 1990). En cambio, en el caos vertiginoso de la sociedad postmoderna, WEXLER observa el surgimiento de una sociedad de la información que implica procesos de mercantilización, el crecimiento del consumismo, el papel de la cultura en la producción del conocimiento, la vida política y la fragmentación de las identidades. En este nuevo mundo, las instituciones tradicionales están en decadencia y se desarrollan nuevas formas de organización (por ejemplo, el posfordismo) que hacen hincapié en medios de control menos formales, en la descentralización y la proliferación de redes de comunicación. Se cuestionan las viejas verdades y moralidades, al igual que las viejas "virtudes" éticas.

En este mundo de subjetividades múltiples, existen pocas posibilidades de generar identidades colectivas o visiones coherentes del mundo sobre el significado de la ciudadanía mediante la educación, sobre todo entre la juventud de hoy, a la que tanto afecta la nueva política cultural manejada por los medios. WEXLER, desde su calidad de estadounidense, sostiene:

En esta sociedad, ciudadanía es un término arcaico. No forma parte del lenguaje de la vida diaria. Su valor para comprender esta vida tampoco es evidente. Por supuesto, los científicos políticos y educadores escriben sobre ciudadanía y educación ciudadana. ¿Tiene sentido la ciudadanía fuera de una cultura tan experta?, ¿o es la ciudadanía un residuo lingüístico de la era moderna que ya pasó?

(WEXLER, 1990: pág. 164.)

Estos análisis hacen hincapié en la centralidad del concepto de ciudadanía en el proyecto de la Ilustración y en el papel contradictorio de la educación, en especial en lo que respecta a los asuntos de justicia social. También plantean cuestiones sobre la centralidad del concepto de ciudadanía para la identidad individual a finales del siglo XX.

Unidad y diferencia

Otra cuestión importante al momento de investigar los discursos de ciudadanía es la relación entre unidad y diferencia. A continuación se analizan debates contemporáneos dentro del movimiento de mujeres sobre las temáticas de igualdad y diferencia, en especial en el contexto de Europa y de las tradiciones políticas filosóficas europeas.

Al considerar a las mujeres como ciudadanas dentro de Europa, YUVAL-DAVIS

(1992), del mismo modo que otros pensadores políticos feministas, cuestiona las teorías evolutivas sobre el desarrollo de los derechos. Esta autora sostiene que los procesos de inclusión y exclusión están contenidos dentro de historias políticas nacionales. La "comunidad" de la filosofía griega antigua, que T. H. MARSHALL

(1965) utilizó en el contexto del Reino Unido, se refiere a la comunidad cívica como una unidad social natural que implica "integridad orgánica". Aunque este concepto de comunidad es un constructo social, se supone que los límites de la comunidad son naturales, rara vez se reconocen desviaciones internas y la única forma de cambio representada en ella es el crecimiento interno.

Las políticas de la diferencia se subsumen en la noción de una "colectividad determinada" y, por lo general, no se presentan como una construcción ideológica o material. Aun así, los límites, estructuras y normas son el resultado de un

"proceso constante de luchas, negociación y acontecimientos sociales generales" (YUVAL-DAVIS, 1992). Por lo tanto, es de gran importancia entender los procesos mediante los que se construyen tales nociones arbitrarias de colectividad, sobre todo en la medida en que definen la pertenencia, las identidades, las "necesidades" culturales y la autodeterminación nacional. YUVAL-DAVIS (1992) sostiene que, aunque los derechos de ciudadanía se representan como "universalistas", no constituyen "discursos universales".

Las consecuencias de las distintas construcciones sociales de las esferas pública y privada y de los mundos masculino y femenino para los discursos de ciudadanía son importantes. Por ejemplo, la privacidad se determina y generiza de manera pública. En consecuencia, la supuesta "feminidad" de las esferas

privadas carece de una base natural. De manera semejante, en algunos países el concepto de "vida pública" no existe. La dicotomía entre las esferas pública y privada es cultural e históricamente específica y, como MARSHALL y ANDERSON (1995) señalaron, se debe dar igual importancia a la privatización de la esfera pública y a la invasión de los valores públicos en los mundos privados.

Quizás la afirmación más importante de los estudios culturales feministas es el reconocimiento de que las nociones aceptadas sobre la esfera pública apropiada son nociones construidas socialmente [...] para brindar ventajas a aquellos que tuvieron el poder necesario para construirlas, por lo general hombres de raza blanca. El hecho de que la gente acepte las nociones predominantes de la esfera pública refuerza su poder. A otras vías, voces alternativas y prioridades formuladas de manera distinta se les resta legitimidad al presentarlas como problemas personales o intereses de grupos marginales.

(MARSHALL y ANDERSON, 1995: pág. 182.)

Los límites de la comunidad también definen de facto a aquellos que están excluidos de la pertenencia a ella y también a muchas de las desigualdades que experimentan aquellos que están dentro. La construcción de una nueva comunidad en Europa brinda ejemplos del estatus diferente que se le otorga a distintos grupos de personas. Tal como señala YUVAL-DAVIS, mientras que algunas mujeres adquieren el derecho de libertad de circulación, otras (15 millones que pertenecen a minorías) tienen una circulación restringida. El concepto de "Fortaleza Europa" indica la centralidad de la religión, pero también la xenofobia y el racismo en el contexto europeo y las dificultades que éstos representan para quienes desean construir un nuevo concepto de ciudadanía (PEARSON, 1992). Como sostuvo SULTANA (1995) en un excelente panorama de "una Europa unificadora", el proyecto mismo se caracteriza tanto por las tensiones que genera la diferencia como por su objetivo de solidaridad.

Puede hallarse una postura alternativa en los debates actuales sobre unidad y diferencia entre los teorizadores políticos feministas[41]. PATEMAN (1992), precursora en las críticas feministas de la naturaleza marcada por el género del pensamiento político filosófico europeo, se centró tanto en los fundamentos masculinizados de la ciudadanía en dichas tradiciones como en los dilemas que plantea para las mujeres que desean participar de manera más igualitaria en las

sociedades democráticas. El análisis que realizó PATEMAN del "pacto fraternal" que subyace el pensamiento democrático liberal, así como su denuncia de los supuestos de género que conforman al ciudadano como hombre, son críticas que desafían las maneras en que, por definición, se incluyó a las mujeres como puntos de referencia negativos en las teorías de democracia y ciudadanía. Al mismo tiempo, menciona aquello que denomina el "dilema de Wollstonecraft", es decir, si las mujeres deberían luchar por derechos iguales/idénticos que los de los hombres o si deberían luchar por el reconocimiento de su particular aporte a la ciudadanía y la sociedad. Por ejemplo, ¿debería la maternidad proporcionar una base de ciudadanía para las mujeres, o debería sostenerse la noción de que los hombres y las mujeres merecen un trato idéntico? PATEMAN señaló esto con demasiada frecuencia: "La maternidad y la ciudadanía son [...] cosas separadas" (PATEMAN, 1992).

Las cuestiones centrales que se abordaron en nuestra investigación llegaron hasta el punto en que la ciudadanía se seguía aplicando a las esferas públicas masculinas; si se imaginaba que las mujeres transformaban la vida política; si las mujeres intentaban construir modelos alternativos para cumplir las responsabili-

4nVéase PATEMAN (1992); PHILLIPS (1991a, 1991b); DIETZ (1985); ROWBOTHAN (1986); WALBY
(1994); para educación véase FOSTER (1996); GORDON (1992).

dades de los ciudadanos; o si estaban buscando una forma de ciudadanía en la que la diferencia de género no fuese de importancia para la provisión de derechos igualitarios. Posteriormente se explora con mayor detalle el significado y la importancia de la ciudadanía para las cuestiones de justicia social y los aspectos marcados por el género de la ciudadanía como concepto, primero en un nivel general y luego en relación con tres discursos (el político, el moral y el igualitario) utilizados por los estudiantes de magisterio o sus formadores.

Los discursos de ciudadanía

En una primera lectura de las respuestas de los estudiantes de magisterio, podría disculparse el hecho de pensar que WEXLER había capturado realmente la insignificancia de la ciudadanía en cuanto base para la identidad política. Al parecer, el concepto de ciudadanía no era de mucha importancia para los estudiantes de magisterio y sus formadores en los cinco países estudiados. En

griego no existe una palabra para “ciudadanía”. No resultó sorprendente entonces la dificultad para entablar debates sobre el tema. No hubo mucho éxito hasta que, de manera algo asombrosa, se utilizó la palabra inglesa *citizenship* (ciudadanía) en los grupos de debate griegos.

En Inglaterra y Gales, pese a disponer de un término adecuado, al principio los estudiantes de magisterio parecían experimentar dificultades para definir y utilizar esa palabra. “Ciudadanía” parecía tener pocas connotaciones o vínculos —si es que los había— con la vida cotidiana o las identidades. Un docente en formación, que aparentemente hablaba en nombre de muchos de los estudiantes de magisterio británicos, indicó que no tenía ni idea de lo que era un ciudadano. Las respuestas más comunes fueron:

No lo sé. Creo que existe algo así como la ciudadanía. (Estudiante de magisterio inglés.)

[...] Supongo que soy un ciudadano, pero creo que en realidad debería consultar-lo en algún diccionario. (Estudiante de magisterio inglés.) Un grupo de estudiantes de magisterio inglesas también lucharon por hallar una definición:

¿Significa algo para ti decir que eres ciudadana?

No.

En absoluto.

Por lo que la gente dice, sí. Siento que lo soy, pero hoy no siento nada en especial por eso [...] ¡Oh, soy ciudadana! En realidad eso no significa nada para mí.

No logro identificarme con la palabra ciudadano.

No obstante, los debates con los estudiantes de magisterio revelaron que, si bien la ciudadanía no era moneda corriente en el discurso cotidiano en los cinco países, se podían identificar las distintas metáforas, asociaciones y valores que ellos ponían en juego al tratar de hallarle sentido al término. Los estudiantes de magisterio articularon relaciones complejas entre sus posturas morales y sus interpretaciones críticas de la sociedad moderna. A continuación se intenta aclarar al menos algunos de los hilos conductores, distinciones y conflictos que surgieron en los grupos de discusión.

La dimensión espacial de la ciudadanía

La dimensión espacial del concepto de ciudadanía se refiere a la manera en

que se utilizó para señalar la pertenencia a comunidades geográficas, culturales o políticas. Puede establecerse una relación entre la ciudadanía y localidades de distinto tamaño y escala, como por ejemplo pueblos, regiones, Estados-nación, órdenes internacionales, el contexto europeo y la aldea global (cf. Portugal). En ocasiones, fue posible detectar identidades políticas sólidas e individuales en las descripciones que los participantes hicieron de los límites de la comunidad y los criterios de pertenencia.

Sólo en el Reino Unido se mencionó una serie de comunidades geopolíticas, entre ellas el Reino Unido, Gran Bretaña, Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte, Europa, la comunidad internacional y la comunidad global. Se utilizó también un rango de criterios para la pertenencia, como por ejemplo ser residente, haber nacido en el país, haber sido educado en el país, la pertenencia cultural y la pertenencia a grupos raciales. Tal como sugiere el siguiente grupo de citas, la expresión "formar parte de" daba por sentada la cuestión de cuál era la pertenencia a la que se hacía referencia en la práctica.

Bueno, eh, estoy un poco confundida acerca de este concepto de ciudadanía.

¿Se trata de ciudadanía en general o en una comunidad [...] o se trata de ciudadanía como formar parte de un país? (Estudiante de magisterio inglesa.) Bien, a mi modo de ver, para mí la palabra ciudadano quiere decir formar parte del país; en realidad, creo que más bien significa pertenecer a la comunidad, más específicamente a la comunidad europea. Entonces, equipararía la palabra ciudadano con ser parte de Europa. (Estudiante de magisterio inglesa.) No, significa ser miembro de una ciudad, ser alguien que vive en una comunidad urbana. (Estudiante de magisterio inglesa.)

La ciudadanía como categoría inclusiva y exclusiva Para algunos estudiantes de magisterio, la pertenencia a una comunidad regional o nacional tenía connotaciones más emocionales que físicas o residenciales. En particular los estudiantes de magisterio varones mencionaron conceptos como, por ejemplo, el orgullo de formar parte de un país o nación en especial o de compartir un legado cultural nacional.

Creo que siento un poco de orgullo, orgullo de ser ciudadano de este país. (Estudiante de magisterio inglés.)

Sí, en cierto modo, una especie de orgullo, orgullo nacional, creo. Está

presente en ciertos niveles, según la persona con la que se esté analizando la ciudadanía [...] Supongo que alguien podría estar orgulloso de ser galés. (Estudiante de magisterio inglés.) Por otra parte, el orgullo nacional puede interpretarse como una reacción a la diferencia. El concepto de ciudadanía podría ser el vehículo por medio del que se construye el individuo en oposición a aquellos que quedan excluidos de la categoría de pertenencia. La siguiente cita ofrece algunas pautas de esta dialéctica entre el yo y la "alteridad":

[...] el único momento en que verdaderamente se reflexiona sobre la ciudadanía es cuando se nos presenta otra cultura y nos encontramos alienados, sobre todo cuando viajamos al extranjero. En Gran Bretaña, cuando conozco gente de otros países que llega aquí, creo que soy muy consciente de hacer lo correcto para que estas personas se lleven una buena impresión. Creo que es el único momento en el que soy consciente de que soy ciudadano. (Estudiante de magisterio inglés.) Los estudiantes de magisterio también interpretaron la ciudadanía como una categoría abstracta, pero inclusiva. Describieron un sentido de pertenencia a algún lugar, aunque se definiera a ese "algún lugar" de modo impreciso. Se hallaron referencias un tanto abstractas al hecho de pertenecer a "un grupo", "una cultura" o "sociedad". Estas descripciones implicaron algo más que criterios formales de pertenencia, como por ejemplo lugar de residencia, lugar de trabajo o lugar de nacimiento. Parecían resaltar el "sentimiento de pertenencia" antes que alguna identidad política explícita. Un docente de ciencias portugués, por ejemplo, habló de "hábitos", "principios" y "visiones", conceptos más cercanos quizás a la idea de *habitus* de BOURDIEU y PASSERON, y afirmó que: Por ciudadano de un Estado-nación entendemos a alguien que pertenece a una cultura, que tiene ciertos hábitos, ciertos principios, ciertas maneras de ver el mundo.

(Formador de docentes portugués.)

Un conflicto fundamental relacionado que se identificó en los debates con los estudiantes de magisterio fue el que existe entre la ciudadanía *atribuida* y la ciudadanía *adquirida*. La cuestión de si la ciudadanía era algo que podía ganarse tocó el tema de si las mujeres, los grupos étnicos minoritarios y las personas con discapacidades podían solicitarla. Si se consideraba al concepto de ciudadanía como una "arbitrariedad cultural" en lugar de una categoría "natural", entonces

siempre existía la posibilidad de que pudiera ser reestructurado o de que se pudiera redefinir la pertenencia a ella.

El ciudadano y el Estado

Los estudiantes de magisterio de Grecia utilizaron otros puntos de referencia en sus análisis de ciudadanía, a saber, la relación entre el individuo y la sociedad.

No se refirieron tanto a un concepto cultural de ciudadanía o nación como a una entidad política representada por el Estado. El hecho de ser ciudadana le propor-cionaba a esta estudiante de magisterio:

...la sensación de pertenecer a alguna parte, de ser miembro de una sociedad organizada en la que tenemos derecho a obrar y que nos ofrece entidad.

Los estudiantes de magisterio griegos manifestaron una particular conciencia de la manera en que la sociedad organizada brindaba al individuo un marco de beneficios definidos legalmente. Un estudiante definió la ciudadanía como: el concepto de vivir en el contexto de un Estado organizado de acuerdo con el espectro de leyes que, como condición previa, ofrecen el beneficio de ser ciudadano dentro de la misma organización. (Estudiante de magisterio griego.) No obstante, hubo frecuentes referencias a los conflictos entre "los beneficios" de la ciudadanía según estas definiciones y la posible pérdida de la libertad individual. En Grecia, las contradicciones entre un Estado organizado protector y el ciudadano desprotegido estaban claramente presentes en la comprensión que los estudiantes de magisterio tenían de la idea de ciudadanía.

En los grupos portugueses y griegos, se detectaron conflictos entre la necesidad de respeto hacia el Estado —y, quizás, hasta de conformidad con el mismo— y la necesidad de activismo cívico y reforma política. En algunos casos, se utilizó aquello a lo que MCLAUGHLIN (1992: pág. 236) se refirió como perspectivas *minimalistas* de ciudadanía para definir al buen ciudadano. Se hizo referencia a una ciudadanía que involucraba estatus civil y los derechos asociados sobre la base del Estado de derecho. En estos debates, se hizo hincapié en la conformidad con los valores esenciales, el voluntariado comunitario y el compromiso polí-

tico limitado. No obstante, en otros grupos se halló la versión *maximalista* "más marcada" de ciudadanía, a la que MCLAUGHLIN definió como "algo más valioso que, por ejemplo, la posesión de un pasaporte, el derecho a voto y una 'nacionalidad' irreflexiva" (*ibid*.).

Estas perspectivas maximalistas de ciudadanía tendían a definir al ciudadano en términos sociales, culturales y psicológicos, en cierta medida de acuerdo con la descripción de MCLAUGHLIN:

[...] el ciudadano debe ser consciente de sí mismo como miembro de una comunidad viva con una cultura democrática compartida que implica obligaciones y responsabilidades, al igual que derechos, un sentido del bien común, fraternidad [sic], etcétera.

Esta última interpretación maximalista de la identidad que un ciudadano necesita es dinámica antes que estática, en el sentido de que se considera una cuestión de continuo debate y redefinición. También da lugar a la cuestión del grado en el cual la desventaja social en sus diversas formas puede socavar la ciudadanía, sobre todo cuando se considera que hace falta un sentido de capacidad de acción personal efectiva como ingrediente necesario de todo lo que está en juego.

(MCLAUGHLIN, 1992.)

Como señala MCLAUGHLIN, las nociones maximalistas de ciudadanía presupo-nen un grado considerable de comprensión explícita de principios, valores y procedimientos democráticos y exigen que los individuos tengan la predisposición y capacidad necesarias para el nivel imaginado de participación democrática. Fue posible identificar a los estudiantes de magisterio que sí esperaban un compromiso crítico con la vida social y política y una participación en ellas. Esto sugiere que este grupo de futuros docentes consideraba inaceptable no cuestionar la conformidad per se, lo que podía ser además un tema de preocupación en una sociedad democrática.

Estos conflictos genéricos en la definición de los límites de la ciudadanía se expresaron de manera distinta en los grupos de discusión de cada país. En los tres apartados que siguen, se presentan hallazgos preliminares que ahondan en estas tensiones en el contexto de tres marcos discursivos que, de acuerdo con nuestra interpretación del conjunto de datos, parecen haber conformado los significados atribuidos a la palabra "ciudadanía". Estos marcos discursivos sugieren que no se utiliza uno, sino una variedad de lenguajes distintos para entender la ciudadanía contemporánea —cada uno de estos lenguajes da lugar a conceptos maximalistas o minimalistas, y todos tienen dimensiones marcadas

por el género.

Dentro de tales discursos —aun a partir de una investigación preliminar— se puede percibir un indicio de los conflictos entre identidad y los ideales de la justicia social, la unidad y la diferencia.

Los tres marcos discursivos que se exploran son los que denominamos de la siguiente manera:

a)Ndiscursos políticos;

b)Ndiscursos morales; y

c)Ndiscursos igualitarios.

Discursos políticos

Los discursos políticos parecen ser activos en países que construyen nociones de deber político, tanto en la relación entre el individuo y la sociedad como en la del Estado con el individuo. Todas las escuelas griegas enseñan tradiciones de la antigua Grecia y brindan educación cívica sobre los *principios de un régimen democrático*. Parecería que las lecciones aprendidas durante la dictadura de los coroneles, que finalizó en la década de los setenta, tuvieron gran influencia en las maneras en que los estudiantes de magisterio interpretan hoy la ciudadanía. Fue notable que utilizaran la noción de ciudadano como posición estratégica desde donde definir la pertenencia a la polis, entendida en su sentido original como la ciudad. En un grupo de discusión, los estudiantes de magisterio varones indicaron que:

La ciudadanía es una persona que se integra en una “ciudad”, de acuerdo con el significado antiguo [del término].

Una democracia.

Una comunidad específica con una legislatura específica.

Es decir, en una organización política.

Un ciudadano es aquél que participa de las elecciones.

Estas nociones de ciudadanía señalaron una interacción compleja entre los derechos que los individuos tienen de tomar decisiones políticas y el derecho de estar informados sobre las posibilidades de elección y sobre los derechos y las responsabilidades. También implicaban el derecho de ser elegidos y de elegir a sus futuras autoridades y presentaron a la representación y la participación polí-

ticas como símbolos clave de la libertad de la que gozaban todos los

ciudadanos.

Sin la libertad de participar en “cada aspecto de las relaciones laborales, cada aspecto de la vida, sea financiero, cultural, social o lo que fuere” (estudiante de magisterio griego), el ciudadano no podría ejercer sus derechos ni su obligación de controlar la dirección de los acontecimientos en la sociedad. Se describió la ciudadanía como la necesidad de tomar decisiones para proteger la propia vida, como la posibilidad que las personas tienen de elegir (libertad y autonomía) y también como medio para mantener la solidaridad con los demás. Tal como comentó un profesor griego de educación científica:

La intervención que el hombre realiza en la polis, en la ciudad (...) es la capacidad de interferir en la vida de la polis (...). Es la intervención del sujeto en la ciudad, él [sic]

tiene la capacidad de intervenir, de tomar decisiones y de compartirlas. Siempre he creído que el poder debe ser compartido por todos. Es la capacidad que las personas tienen de sentir que tienen la obligación de intervenir, que tienen derecho a intervenir, a entender que la ciudadanía necesariamente les dará un conjunto de derechos y obligaciones. (Estudiante de magisterio griego.)

Algunos de los grupos de discusión portugueses profundizaron en estos puntos de vista. Un formador de docentes se refirió a “una ilustración colectiva” y la describió como la necesidad de buscar mejoras en los derechos de los demás, sus beneficios sociales y la promoción del bien social.

El ciudadano crítico

En el contexto de este discurso político, no se interpretaba necesariamente al buen ciudadano con aquel que obedece. En efecto, en aquellos países que experimentaron dictaduras de derechas como por ejemplo Grecia, Portugal y España, la conformidad podría amenazar los derechos de los ciudadanos. En Grecia, era justamente la “arbitrariedad cultural” del Estado la que generaba dudas sobre la conveniencia de la conformidad y justificaba el papel del buen ciudadano como crítico social. Tal como indicó una estudiante de magisterio: No estoy de acuerdo con el término [es decir, buen ciudadano]. Como están las cosas hoy, no sé qué significa analizar lo que es ser un buen ciudadano. Es decir, aun si alguien fuese un buen ciudadano, se convierte en un mal ciudadano porque la realidad lo transforma. (Estudiante de magisterio griega.) Para algunos estudiantes de

magisterio griegos, el buen ciudadano era alguien que tenía el deber de actuar y de cambiar el orden establecido, de movilizarse y luchar por sus derechos. Los comentarios que se incluyen a continuación ilustran la manera en que esta visión "maximalista" se consideró como algo positivo, pero también como una tarea potencialmente peligrosa:

Ser buen ciudadano no significa que siempre se debe obedecer a lo que ordena el Estado porque, de esa manera, se consideraría que los ciudadanos son gente dudosa y de débil voluntad. Los ciudadanos deben ser combativos y estar socializa-dos para, llegado el momento, ser capaces de eliminar todo aquello que está mal en Grecia y aun en el orden internacional. (Estudiante de magisterio griego.) Un buen ciudadano es aquél que participa activamente en la sociedad, que contribuye a la democracia, que construye regímenes democráticos, que se interesa por las buenas relaciones entre los ciudadanos. En la actualidad, no obstante, un buen ciudadano se ocupa de protegerse a sí mismo. (Profesor de estudiantes de magisterio griego.)

Otro estudiante en el grupo de discusión respondió:

Estoy de acuerdo con que un buen ciudadano debe protegerse a sí mismo, pero creo que debería tratar de comenzar a estructurar una vida social mejor cada vez que tenga la posibilidad de hacerlo. (Estudiante de magisterio griego.) Este debate entre estudiantes de magisterio —en su mayoría hombres—

sobre la autoprotección, la movilización y la participación en la toma de decisiones en la vida política generó una imagen del ciudadano que lucha para controlar un Estado potencialmente peligroso. Parecía que el recuerdo y la experiencia de la dictadura, sobre todo en el caso de los estudiantes de magisterio de más edad, estaban presentes en sus interpretaciones de una ciudadanía politizada. Como resaltó un estudiante de magisterio:

Como ciudadanos, jamás deberíamos dejar de interesarnos por saber quiénes gobiernan, por los métodos que emplean, etcétera. Deberíamos tratar de intervenir, de tener conciencia política, de ser activos. Ésta es la única manera de ejercer control. Es el derecho del ciudadano. De otro modo, es decir, si los ciudadanos no se interesan, algún día se darán cuenta de que ocurrieron cosas sobre las que no estuvieron informados. (Estudiante de magisterio griego.)

Parecía existir una preocupación similar en el discurso de los estudiantes de

magisterio portugueses acerca de sustentar la participación crítica. Expresaron la necesidad de un compromiso social así como también de la capacidad de actuar y tomar decisiones. Justificaron esto con una referencia a más de cincuenta años de dictadura de derechas (régimen salazarista desde la década de los treinta hasta finales de los sesenta). Para ellos, la participación individual implicaba una participación colectiva fundamental y un distanciamiento entre el ser individual y el pasado histórico del "Estado Nuevo", en el que la conformidad del pueblo con el Gobierno y sus leyes no era solamente algo esperado, sino incorporado a las instituciones educativas. El nuevo objetivo se definió de diversas maneras como

"mejora aditiva" o "ilustración colectiva".

Es la capacidad de participar en la vida de la "polis" en la ciudad a la que él [sic]

pertenece, la capacidad de tomar y compartir decisiones (...). Es la capacidad que las personas tienen para sentir que es su deber intervenir, que tienen el derecho de participar, de entender que la ciudadanía necesariamente les ofrecerá un conjunto de derechos y un conjunto de obligaciones. (Formador de docentes portugués.) Por su parte, un formador de docentes portugués defendió la corrección ética de la siguiente manera:

El buen ciudadano es aquel que obedece al Estado, que observa estrictamente la constitución, que cumple al cien por cien con sus deberes profesionales, que de ningún modo se aleja de la verdad. (Formador portugués.) No obstante, al parecer este último énfasis en mantener el orden político de la constitución en todas las circunstancias no era compartido por los estudiantes de magisterio portugueses.

Pese a los antecedentes de la dictadura de Franco, los estudiantes de magisterio de España parecían menos inclinados a articular discursos políticos críticos.

Los estudiantes de magisterio hombres, a diferencia de sus colegas mujeres, se refirieron a un nuevo estado democrático y resaltaron los ideales de la revolución francesa y la función del Estado:

Ciudadanía significa un grupo de personas que viven y se relacionan entre sí en un "Estado de derecho" y que tienen las mismas obligaciones y deberes. (Estudiante de magisterio español.)

Para mí, la idea de ciudadanía se relaciona con la Revolución Francesa, y

desde entonces, todos tienen derecho a ser ciudadanos. (Estudiante de magisterio español.) Sin embargo, parecía que sus referencias a la esfera política eran improvisa-das y abstractas, con pocas referencias a las funciones políticas reales en relación con el Estado. Las estudiantes de magisterio tendieron a recurrir a discursos morales para resaltar la función crítica del "ciudadano protector" (véase más adelante).

El ciudadano escéptico

En Gran Bretaña, los debates con los estudiantes de magisterio tendieron a no resaltar la función del ciudadano de mantener los regímenes democráticos y sus principios o prácticas. El intervencionismo y el discurso político crítico rara vez estuvieron presentes. Sin embargo, los estudiantes de magisterio de Gran Bretaña parecían ser conscientes de la arbitrariedad del Estado y criticaron el comportamiento moral, las intenciones y las acciones de los políticos. No obstante, no presentaron una imagen de ciudadano crítico equivalente. Algunas de sus representaciones del buen ciudadano sugirieron un "ciudadano escéptico", siempre alerta pero no necesariamente activo en la promoción de la democracia. Al parecer, las tradiciones europeas de la filosofía política griega o la Revolución Francesa no habían dado forma a las maneras en que ellos entendían el concepto de ciudadanía. Esto puede ser un reflejo de una historia política diferente que incluye a la monarquía británica y un reconocimiento de la diferencia de estatus entre un súbdito y un ciudadano. También puede ser a causa de la falta de educación cívica en la mayoría de las escuelas. Los siguientes fragmentos demuestran la sensibilidad de los estudiantes de magisterio galeses hacia las dificultades para definir la ciudadanía en cuanto estatus, como así también un reconocimiento de la naturaleza políticamente controvertida del concepto: Si la miramos (a la ciudadanía) de un modo muy moderno, algunos dirían que es un poco extraño ser ciudadano en Gran Bretaña porque todavía tenemos una reina, por lo que somos súbditos más que ciudadanos. Entonces, hay cierto grado de conflicto aquí, al denominarnos ciudadanos dentro de una monarquía. (Estudiante de magisterio galesa.)

¿Pensamos en la palabra ciudadano en el contexto de ser ciudadano de qué? Del Estado. Cada vez que escucho la palabra ciudadanía pienso en todas las cosas importantes que surgen de ... del Estatuto del Ciudadano; no puedo separar las

dos cosas. Creo que un Estatuto del Ciudadano no tiene demasiado significado concreto para mí. (Estudiante de magisterio galesa.)

Se considera que el actual gobierno "promueve" la ciudadanía por razones políticas tanto como por razones sociales, lo cual no es necesariamente la mejor manera de abordar el asunto. (Estudiante de magisterio galesa.) Las descripciones de la función del ciudadano en una metrópolis multirracial revelaron la importancia de reconocer la diferencia. Es muy posible que la discriminación social haya afectado los discursos políticos de los estudiantes de magisterio británicos. Su lenguaje era más sugestivo de su "politización" que de su conceptualización del sistema de gobierno. Lo que sigue es un típico debate sobre los dilemas que supone definir una identidad política. El contexto de desigualdades de raza, género y clase proporciona marcos de referencia para aquellos que parecen estar de acuerdo con definiciones más bien "maximalistas" o "empoderadoras" de la vida política. Un grupo de estudiantes de magisterio inglesas que recibían capacitación en un barrio marginal multirracial comentaron que la ciudadanía era:

Tener derecho a opinar y el derecho de cambiar cualquier cosa.

Es un bello ideal, ¿no es cierto?

Porque no ocurre. No todos tienen igual derecho a opinar en la sociedad. No hablo solamente de color o de sexo; el hombre de la calle no tiene el mismo...

Creo que hasta cierto punto es un sentido de pertenencia a algo. Ésta puede ser la razón por la que no tengo una idea de ello, porque nací aquí, pero no me siento británica.

Pero tienes derecho a estar aquí.

Se podría afirmar que tengo derecho a estar aquí, pero eso es secundario. Estoy aquí hasta que ocurra lo que ocurra, pero eso no quiere decir que esté feliz de estar aquí en algunos aspectos, pero puedo ver que hay ciertas cosas que juegan en mi contra, porque estoy aquí y porque soy negra.

...si alguien es negro y es ciudadano aquí, implica algo totalmente distinto a ser blanco. (Estudiantes de magisterio inglesas.)

Las referencias tienen más que ver con la estructura de la discriminación que con el poder del electorado. En discursos politizados como éste, los estudiantes de magisterio parecían estar atentos a las distintas experiencias de grupos

particulares y las inequidades que podrían llegar a enfrentar dentro de una democracia. Sin embargo, aparte de "tener derecho a opinar", se hizo poco hincapié en compartir la toma de decisiones o la acción crítica en el nivel estatal o en la esfera pública. Ésta es una característica del escepticismo que se mencionó con anterioridad. Sólo una estudiante de magisterio inglesa habló de la dificultad de tener

"una voz política" o de asumir un papel activo en una crisis democrática aun estando informada y con libertad de expresar lo que pensaba. A menudo, lo máxi-mo que se percibía de los comentarios de los estudiantes de magisterio era la sospecha de que no todo iba bien.

...fundamentalmente, el problema es que Gran Bretaña está desbordada de dinero, que todos pueden darse el lujo de tener un buen estándar de vida. No hay razón para que alguien en Gran Bretaña no viva una buena... (vida). (Estudiante de magisterio galés.)

Creo que el país tiene serias dificultades para ser honesto. (Estudiante de magisterio galés.)

Los no europeos tienen problemas, posiblemente con los valores occidentales...

es probable que los asiáticos y otros tengan menos derechos, ya sea que deban tener-los o no... (Estudiante de magisterio galés.)

Esta conciencia crítica entre los estudiantes de magisterio británicos parecía tener poca relación con el ejercicio de los derechos y las obligaciones, sobre todo en lo que respecta a intervenir en las acciones del Estado. Aunque estos comentarios demuestran aspectos de una visión "maximalista" de ciudadanía, parecían enfocarse en los efectos de las políticas de Estado sobre las vidas de las personas más que en las posibilidades de "acción cívica" que describieron sus homó-

logos griegos y portugueses.

Discursos morales

Los discursos morales reúnen conceptos de cultura, comunidad y "bien común". En este caso, el enfoque no residía tanto en la membresía estatal definida como estatus legal, sino en el "sentimiento" de pertenencia a una comunidad.

Se realizó un análisis de los individuos en relación con los valores compartidos, en especial aquellos que se vinculan con tradiciones judeocristianas de "hospita-lidad", comportamiento moral y protección.

El ciudadano protector

Estos discursos morales se encuentran muy bien articulados entre las mujeres de países católicos, como por ejemplo España y Portugal. Parecía existir un gran énfasis en la conformidad y el respeto por los valores y las reglas sociales.

La persona central en este discurso viviría en la sociedad sin transgredir los límites del comportamiento antisocial y también mantendría las virtudes de lealtad, honestidad y sensibilidad ante los problemas que otros enfrentan. Podía resumirse al buen ciudadano de esta manera:

...aquél que participa de lo que sucede... que se rige por principios morales y éticos.

(Formador portugués.)

Se valoraban el orden social y el interés por los demás, pues esto proporcionaba una forma de controlar el exceso de individualismo. Las responsabilidades hacia la comunidad —antes que hacia el Estado— parecían valorarse más que los derechos. Las descripciones de solidaridad connotaban nociones universales en lugar de nociones culturalmente específicas del interés común. La fraternidad, y no la libertad, también estaba en el centro del discurso.

La solidaridad se asoció con un rango de grupos que no implicaba al Estado; por ejemplo, con los vecinos, la comunidad y dentro de las relaciones personales.

Cuando se mencionó la solidaridad en relación con un país o la aldea global, había aún cierta tendencia a mencionar un concepto abstracto de "sociedad".

Soy buen ciudadano cuando tengo la sensación de que debo contribuir, hasta donde me es posible, con amor a la sociedad y a mi patria, con respeto hacia las leyes y las autoridades, siempre teniendo en cuenta que el interés común es

mucho más importante que mi interés personal. (Formador griego.) En España, en especial las mujeres que se estaban formando como docentes se inspiraron en el lenguaje del cristianismo para construir al buen ciudadano como una persona protectora y abnegada. Las descripciones de la necesidad de respetar, de tolerar la diferencia y de servir, en ocasiones manifestaban un cierto aire vocacional.

Un grupo de estudiantes de magisterio (mujeres) de España comentó: Ciudadanía significa servicio a la comunidad.

Ciudadanía significa respeto hacia culturas diferentes.

Ciudadanía debería significar educar a la gente para el bien de los demás.

Se mencionó con más frecuencia el servicio a la comunidad y el respeto hacia los demás que los principios políticos. En el centro del discurso moral estaba la

"buena persona".

Nunca pienso en las personas como ciudadanos, sino que hablo de ellas como buenas o malas personas. (Estudiante de magisterio española.) Las buenas personas son buenos ciudadanos. No es posible pensar en un ejemplo de una mala persona que sea buena ciudadana. (Estudiante de magisterio española.) Los estudiantes de magisterio hombres y mujeres españoles utilizaron los discursos morales de maneras muy distintas. Para los hombres, la escuela tenía la obligación de ejercer un liderazgo moral:

Es inevitable: si suprimimos la idea de "liderazgo" y si no guiamos un poco a la gente... Porque la gente no demuestra su capacidad de hacer algo por cuenta propia.

Sin embargo, debemos analizar las maneras de hacerlo sin parecer autoritarios.

(Estudiante de magisterio español.)

Algunos tenían claro que la respuesta educativa no debería limitarse al adoctrinamiento moral:

Creo que la cuestión es la de ser buen profesional, ¿no es así? Porque la subjetividad siempre está presente. El buen profesional provee herramientas para la reflexividad del estudiante. (Estudiante de magisterio español.) Por el contrario, las estudiantes de magisterio no se refirieron al profesiona-lismo de este modo. Mostraron la tendencia a describir un marco ético invisible, un código de conducta o conjunto de "virtudes" que no necesariamente se san-cionaban

mediante normas formales. Al mismo tiempo, algunos consideraron problemática la imposición de tales valores debido a los peligros del relativismo moral.

Ella se considera una buena ciudadana, pero desde su propio punto de vista.

Sabes qué es lo que quiero decir. Tienes los prejuicios de tus propios valores y tus propias normas. (Estudiante de magisterio española.)

Existen también otros peligros que reconoció, por ejemplo, una capacitadora portuguesa. Las moralidades y "mentalidades" cristianas tradicionales podían ser las responsables de perpetuar las diferencias de género: En el contexto portugués, existe todavía una mentalidad tradicional, una separación del lugar de los hombres y las mujeres debido a nuestra mentalidad cristiana. Por lo tanto, permanece la idea de que las mujeres tienen un lugar secundario respecto del hombre; que están para servirles a ellos. Es un proceso que llevará mucho tiempo; con toda esta cuestión de la liberación femenina de las décadas de los sesenta y de los setenta, la gente cree que las diferencias ya no existen. (Capacitadora portuguesa.) A menudo se describían los valores cristianos como una especie de vigilancia que se utilizaba para moldear y juzgar el comportamiento de los individuos dentro de la comunidad. En algunas de estas descripciones, se presentó la noción de derechos como una forma de aplicar los valores cristianos. Los capacitadores portugueses hablaron de los derechos a la salud en términos de "mens sana in corpore sano" (austeridad, fortaleza mental), los derechos a una vivienda (en el sentido de un hogar que sea cálido y que dé la sensación de intercambio comunitario) y los derechos a la educación (una manera de brindar algo propio al otro, de enseñar al pobre y al débil).

No obstante, pese a que el concepto del "ciudadano protector" podría implicar la participación en obras de caridad en el ámbito comunitario, en asociaciones de voluntarios y en funciones de protección dentro de la familia, fue notable la dificultad que algunos de los estudiantes de magisterio hallaron para aplicar el término

"ciudadanía" a la vida familiar. Por ejemplo, un profesor universitario portugués comentó:

Jamás se me ocurrió la idea de ciudadano dentro de la familia. Dentro de la familia me inclino más a pensar en un padre, un esposo, un hijo, un hermano.

Hay conceptos que asocio con la vida familiar, y el de ciudadano no es uno de ellos...

(Estudiante de magisterio portugués.)

Algunos estudiantes de magisterio en Gran Bretaña se esforzaron por reconocer la relación del espíritu comunitario y del activismo comunitario con la ciudadanía. Parecería que la imagen del buen ciudadano no se equiparaba con las profesiones asistenciales ni con las obras de caridad. Para un estudiante de magisterio, las obras de caridad representaban "un fracaso por parte del Estado en cumplir su misión de manera apropiada" y, por lo tanto, no se consideraban un ejercicio de la responsabilidad moral. En los siguientes comentarios, estos dos estudiantes de magisterio parecían buscar una definición más significativa de activismo comunitario que la de tan sólo "buenas obras".

Cuando alguien pregunta qué es en nuestra opinión un buen ciudadano, al ins-tante se nos vienen a la mente cosas como, por ejemplo, las obras de caridad y el trabajo en grupo. Hay muchas personas que están en profesiones asistenciales, pero eso no significa que sean buenos ciudadanos. (Estudiante de magisterio inglés.) No puedo pensar en algo llamado ciudadanía, sino en aquello que me hace sentir que eso es ser un buen ciudadano. Por ejemplo, hay muchas cosas, como obras de caridad, que me dan la impresión de que forman parte de la buena ciudadanía, pero eso es algo muy tangible; personas que integran comités o que organizan fiestas benéficas en las iglesias y otras cosas aún más profundas, y la gente se esfuerza mucho más, pero eso debe surgir de algo más profundo en términos psicológicos. [...]

Quizás de algo así como un sentido de comunidad. (Estudiante de magisterio inglés.) Otros estudiantes ingleses y galeses reconocieron el valor de la supresión del individualismo en relación con los valores colectivos. Uno de ellos describió al ciudadano de esta manera:

Alguien que piensa un poco más allá de sí mismo, que es menos egoísta. (Estudiante de magisterio inglés.)

Aunque los políticos británicos hicieron hincapié en el progreso y el materialismo individuales, estos estudiantes de magisterio se esforzaron por resaltar la importancia de mantener el interés por la comunidad. El conflicto entre los individuos y la colectividad fue un hilo común que atravesó gran parte

de este debate particular. La tolerancia estaba entre las prioridades: Ser capaz de aceptar las opiniones de los demás al igual que las propias. (Estudiante de magisterio galesa.)

Aceptar que las personas no van a contribuir siempre igual que tú a la sociedad.

(Estudiante de magisterio galesa.)

Las opiniones de estos estudiantes de magisterio parecían valorar la diversidad más que la homogeneidad de las comunidades.

El buen ciudadano y la clase social

Una vez más, las nociones de "bondad" y del "buen ciudadano" que se construyeron dentro de los discursos morales no presentaron pocos problemas, sobre todo cuando implicaban conformidad social y moral. Para aquellos estudiantes de magisterio que parecían utilizar una versión maximalista de ciudadanía (MCLAUGHLIN, 1992), los "buenos ciudadanos", por la naturaleza misma de su condición de

"buenos", corrían el peligro de socavar el objetivo de crear ciudadanos exigentes e inquisitivos. En Portugal, la conformidad con los valores dominantes señaló "som-bras peligrosas" para algunos. Para un cierto número de estudiantes de magisterio ingleses, el "buen ciudadano" se presentaba como limitado y, por lo tanto, "excep-cionalmente aburrido". Por cierto, si se percibía que las culturas dominantes estaban dominadas por la clase social o eran opresivas, entonces el modelo del ciudadano protector y, por ende conformista, casi no ofrecía nada positivo.

Todas las connotaciones de ciudadanía que tenemos en la sociedad son muy de clase media... Seré un buen ciudadano y jugaré al cricket, esa clase de cosas... no es importante para la mayoría de las personas ... el hombre común de la calle. (Estudiante de magisterio inglés.)

Entre los estudiantes de magisterio ingleses y galeses, las imágenes de clase que se utilizaron para describir al "buen ciudadano" fueron en particular llamativas. Hallamos una imagen sorprendentemente anticuada del respetable

"caballero con bombín" de la década de los cincuenta. Esta imagen de respetabilidad masculina en la esfera pública ofreció un marcado contraste con el ciudadano crítico que se describió en los discursos políticos.

Un caballero calvo de mediana edad con un bonito jardín y un chalé adosado.

(Estudiante de magisterio galés.)

El ciudadano es un hombre necesariamente agradable con bombín que tiene un empleo ... en la ciudad y luego regresa a su bonito chalé adosado con su esposa y sus dos o tres hijos. (Estudiante de magisterio galés.)

Lo primero que me viene a la mente al pensar en un ciudadano es la imagen de un hombre de traje y bombín. (Estudiante de magisterio galés.) Alguien como Percy Sugden que vigila el barrio y tiene ideas muy estereotipadas.

(Estudiante de magisterio galés.)

...[cuya esposa] vestiría de color crema y azul marino y prepararía mermelada. (Estudiante de magisterio galesa.)

La preocupación por los prejuicios de clase, género y etnia entre los estudiantes de magisterio que describieron a Gran Bretaña como multicultural y pluralista indicaron que cualquier concepto de "el bien común" presentaba bastantes problemas. A algunos estudiantes de magisterio parecían afectarles las inquietudes acerca de imponer valores sociales que, lejos de extender la justicia social, la limitarían. No estaban dispuestos a apoyar valores que según ellos podrían limitar las oportunidades de los niños de expresarse libremente y de desarrollar sus capacidades.

Por otra parte, también les preocupaba que la imposición de un conjunto de valores (aun cuando éstos fuesen igualitarios) chocara con los de las familias de los niños y sus modos de vida. La enseñanza de valores no era algo que considerasen neutral y en especial les preocupaba que se pensara que estaban implementando algún tipo de adoctrinamiento.

Estas imágenes de clase de la ciudadanía se describieron en términos no muy atractivos, y los estudiantes de magisterio claramente se esforzaron por hallar maneras de imaginar y articular versiones modernas de ciudadanía que pudieran incluir el pluralismo y el cambio económico. Para aquellos que ya estaban participando en prácticas de enseñanza en barrios marginales y habían presenciado de manera directa las relaciones comunitarias conflictivas y las diversas estructuras y valores familiares, la formulación de discursos morales/igualitarios coherentes de tipo maximalista constituía un asunto complejo. Los estudiantes ingleses y galeses afirmaron que la probabilidad de resistencia paterna a

cualquiera de las perspectivas morales/igualitarias presentaba un elemento adicional de ansiedad.

En Grecia, el buen ciudadano moderno se describió como alguien que supera el interés propio y contribuye al bien común mediante actividades más econó-

micas que asistenciales. Puede definirse al buen ciudadano como el "ciudadano productivo", alguien que trabaja para el bien de la sociedad al contribuir a la riqueza de la nación. En este contexto, la fraternidad significaría esforzarse en el trabajo, pagar los impuestos y fomentar una mayor productividad nacional. Según un formador griego, un ciudadano productivo:

...contribuye con todas sus fuerzas a la modernización de la sociedad. (Formador griego.)

La interpretación del ciudadano griego moderno se aleja del individuo de las culturas de la antigua Grecia o de las antiguas culturas cristianas y apunta a una función económica. No obstante, los legados de las tradiciones anteriores se ven de manera clara en las inquietudes de los estudiantes de magisterio por los derechos y la dignidad de los demás. Lo que no queda claro es hasta qué punto la noción de "ciudadano productivo" incluye el aporte de las mujeres al progreso económico. En efecto, esta clase de marco de referencia bien podría hacer invisible a la tarea doméstica y, por consiguiente, dañar el estatus de las mujeres.

La madre como reformadora

Por su parte, parecería que al movilizar discursos morales las estudiantes de magisterio de los países católicos, como por ejemplo Portugal y España, pudieron enfocarse en el empoderamiento político feminista. Sostuvieron que si las virtudes éticas son la base de la buena ciudadanía, entonces aquellos con tendencias a la sensibilidad o la protección, que se comprometen con la solidaridad y la cooperación, llegarían a ser buenos ciudadanos. En este caso, una formadora portuguesa resalta la manera en que puede interpretarse a las mujeres como ciudadanas eficientes dentro de tal discurso:

Una persona que en principio es más sensible a los problemas de los demás; creo que las mujeres son más sensibles a aquello que las rodea. Creo que mi abuela es una buena ciudadana, pues tiene esas tendencias ... son más difíciles de hallar en los hombres. (Estudiante de magisterio portuguesa.)

La temática de la "madre como reformadora" también apareció en algunos

debates entre estudiantes de magisterio griegas. Éstas describieron cómo las mujeres tenían un potencial que podría llegar a compensar una falta de poder político público al movilizar el poder dentro de la familia. Estas mujeres no abordaron ideales abstractos del "ciudadano crítico", sino que describieron a las mujeres en el papel de cambiar a la sociedad al criar una nueva generación de niños politizados. De esta manera, las jóvenes estudiantes de magisterio griegas pudieron definir una posición para sí mismas dentro de un discurso moral.

Los grupos de mujeres de Portugal, España, Inglaterra y Gales también pudieron ofrecer modelos feministas alternativos de ciudadanía. Algunas estudiantes de magisterio descubrieron métodos para valorar las aportaciones de las mujeres a la sociedad en base a las funciones de género tradicionales. Se escucharon algunas sugerencias en el sentido de que la sociedad podría mantener conceptos complementarios del buen ciudadano. Sugirieron que se podía interpretar a las mujeres como "ciudadanas del hogar" y "ciudadanas que construyen familias":

Tradicionalmente se espera que los hombres lo hagan por medio del trabajo al construir estructuras de poder, mientras que las mujeres lo hacen en un sentido más de protección dentro de la familia. Los hombres entonces lo hacen desde el aspecto organizativo, y las mujeres, en un nivel más personal. (Estudiante de magisterio inglesa.) Creo que podemos realizar todo lo que hacen los hombres, si tenemos en cuenta situaciones específicas, niños... Todas las cuestiones son masculinas. Creo que pocas mujeres saben lo que deberían y no deberían hacer como ciudadanas ... las mujeres ejercen una mayor ciudadanía en la familia, en la vida privada; todavía no están acostumbradas a ser ciudadanas. (Formadora portuguesa.) Se debe tratar la ciudadanía dentro de la familia, padres, hijos y escuelas como una reflexión sobre la familia. (Estudiante de magisterio española.) **Discursos igualitarios**

En general, los discursos igualitarios del período de posguerra en el Reino Unido se asociaron con aquello que MARSHALL (1965) denominó derechos sociales mediante la provisión de servicios sociales por parte del Estado. En este caso, la noción predominante es la de justicia redistributiva (cf. RAWLS, 1972), que supone que los individuos tienen acceso a derechos humanos básicos como por ejemplo servicios de salud, educación, vivienda, el derecho a trabajar sin

discriminación, protección legal, políticas sociales y familiares y provisión de servicios por parte del Estado. El grado en el que el Estado brinda y protege esos derechos y servicios variará de acuerdo al país. El grado en el que todos los ciudadanos comparten los derechos de manera igualitaria —y sobre cuál gama de esferas pública/privada o esferas masculina/femenina— será cultural e históricamente específico.

De esta manera, en Portugal y en España el debate sobre los derechos en relación con la ciudadanía plena es un fenómeno relativamente moderno en los nuevos discursos de los gobiernos socialistas recientes. Estos discursos igualitarios tienen la tendencia a superponerse con los discursos ya existentes y por lo tanto no reemplazan del todo las interpretaciones anteriores del orden social y de jerarquías de género; de manera alternativa, los discursos se tornan activos en los niveles constitucionales formales, sin hacer referencia a la práctica cotidiana.

No resulta sorprendente entonces que una cantidad de estudiantes de magisterio tuviese conciencia de la provisión formal de derechos de ciudadanía en relación con el Estado, pero no estuviera seguro de que todos los ciudadanos tuvieran el mismo conocimiento de esos derechos o de cómo reclamarlos.

Por ejemplo, en Portugal, los hombres y las mujeres sólo adquirieron derechos en los últimos tiempos, bajo la nueva Constitución que se promulgó el 25 de abril de 1976. La Constitución se preocupó por la creación de un “equilibrio social”, donde principalmente los hombres y las mujeres trabajarían de manera complementaria. La lógica discursiva de estas retóricas igualitarias tiende a hacer que se vea a la nueva constitución como algo consensual y a que se evoquen los derechos como si ya se hubiesen adquirido.

En contraste, en Grecia, el debate contemporáneo sobre los derechos se remonta a principios de la década de los treinta, antes de la primera dictadura, época en la que el partido comunista se estaba fortaleciendo. Dentro de los discursos socialistas relacionados, se centró la atención sobre el vínculo entre los derechos individuales y el Estado organizado. Los derechos a los que se hacía mención en estos discursos no eran sólo derechos a la justicia, la paz y la igualdad, sino también los derechos al trabajo, a recibir educación, a la provisión de servicios de salud y además derechos corporales, psicológicos e intelectuales.

El ciudadano contestatario

Si bien se describió al Estado como proveedor de beneficios en la forma de derechos individuales, también se suponía que los individuos tendrían que luchar por esos derechos. En nuestra investigación se descubrió que, conforme a sólidos discursos políticos nacionales, las docentes griegas construyeron la noción del ciudadano contestatario. Hicieron oír sus inquietudes para que el Estado pudiera infringir los derechos y libertades individuales: A menudo, el ciudadano tiene la sensación de que las leyes infringen los derechos que él [sic] tiene. (Estudiante de magisterio griega.) Los ciudadanos deben ser capaces de reclamar estos derechos; si a una persona se le otorgaron esos derechos pero no puede verlos ni reclamarlos, entonces no sirve de nada. (Capacitadora griega.)

Había una sensación de inseguridad entre las mujeres griegas que podrían originarse en sentimientos de exclusión y marginación de los derechos políticos de ciudadanía. Esto condujo a una representación de los buenos ciudadanos como personas que luchan por adquirir sus derechos.

La palabra ciudadano significa reclamar los derechos; creo que no los reclamamos lo suficiente. Por ejemplo, en mi caso, en algunas ocasiones me han tratado muy mal pese a que tenía la ley a mi favor. Legalmente pude reclamar algunas cosas, pero no tuve éxito. Quizás porque soy mujer [...] o porque no tuve la capacidad suficiente...

(Estudiante de magisterio griega.)

La noción de ciudadano me hace pensar en la inseguridad que siento cada vez que los quiero reclamar [los derechos]. Cada vez que intenté reclamar como ciudadana del Estado griego lo que se considera los derechos legales del ciudadano, me sentí desprotegida. (Estudiante de magisterio griega.)

No obstante, la mayoría de los estudiantes de magisterio griegos parecían hablar con indiferencia de los derechos y beneficios sociales que el Estado provee. Durante muchos años, los servicios de asistencia social fueron deficientes y muchas personas habían aprendido a complementarlos con iniciativas privadas (como por ejemplo, clases de apoyo en el hogar). Hasta cierto punto, los derechos eran más importantes en lo abstracto que en lo relacionado con la implementación de las leyes.

Los discursos políticos griegos, como por ejemplo los detectados en relación

con el ciudadano crítico que se describió con anterioridad, tienden a arraigarse en el lenguaje de los derechos civiles relacionados con la circulación, la expresión, la información y el ocio. Como comentó una estudiante de magisterio: Es una serie de cuestiones que aseguran la independencia individual, el activismo individual, la acción política, la posibilidad de acción social. (Formadora de profesores griega.)

Se consideraba que los individuos necesitaban tales derechos como condición previa para su participación política plena. Una formadora consideró que el derecho más importante es el derecho a:

...crear dentro de la sociedad en la que él (ella) vive, según su personalidad y habilidades. (Formadora de profesores griega.)

Al parecer, la amenaza de un Gobierno autoritario había dejado un legado de sospechas sobre la función del Estado en Grecia, y los progresos igualitarios podían verse restringidos a causa de ese trasfondo. Por lo tanto, las inquietudes eran distintas de las que manifestaron los estudiantes de magisterio ingleses y galeses. Es posible que, en Gran Bretaña, la ausencia de una constitución escrita y una tradición de lucha por los derechos hayan influenciado los discursos de los estudiantes de magisterio.

Creo que existe un culto de la ignorancia, pues nunca los hemos hecho definir.

Ante la ausencia de una Carta de Derechos, libertad, de Leyes de Libertad de Información apropiadas,... La idea de que tenemos derechos es un ejemplo, tuvimos una revolución hace aproximadamente cuatrocientos años que se esfumó y otra vez vino el antiguo régimen y jamás tuvimos un movimiento democrático sólido. Es algo que ha evolucionado de manera tan gradual a lo largo de los años que siempre hubo la misma clase de gente detrás, manteniendo instituciones como la Cámara de los Lores. La idea de un derecho a... Creo que es algo que nos llega muy de sorpresa —cosas como por ejemplo los derechos de la comunidad gay, los derechos de las mujeres, derechos étnicos, todo ese tipo de cosas ocurrieron muy, muy de repente. Existe una preocupante falta de definición legal de esto. Creo que todos quisiéramos decir: “Sí, trato a todos de igual manera”, y eso es bueno, y hay pocas personas que dirían algo distinto. Creo que no hay reafirmación suficiente de ellos, como un plan de apoyo del

Estado. (Estudiante de magisterio inglés.)

Este estudiante de magisterio describió el legado histórico británico como una lenta evolución que tendió a generar complacencia e ignorancia sobre los derechos individuales y que en los últimos tiempos comenzó a atraer un renovado interés. Algunos estudiantes de magisterio ingleses y galeses fechan este nuevo “debate de derechos” en la década de los ochenta, aunque se dice que el debate de los derechos de los niños es más reciente. Uno de los problemas principales que se discutió era si se debía utilizar la ley para asegurar los derechos y preservar, por ejemplo, la libertad de expresión en el contexto del escepticismo antes mencionado. Algunos estudiantes de magisterio consideraron eliminar la censura al mismo tiempo que se preocuparon por alentar a aquéllos como, por ejemplo, la “mayoría moral” de los Estados Unidos. Si la libertad de expresión se garantiza a todos, entonces aquellos que están en el poder podrían fomentar visiones opresoras.

Consideramos que valía la pena explorar si los estudiantes de magisterio descubrían algún significado en el lenguaje de los derechos y, en tal caso, cómo lo aplicarían en contextos diferentes. Se descubrieron distintos grados de conciencia de los derechos entre los estudiantes de magisterio de los distintos países y también distintas perspectivas sobre los derechos más sobresalientes. La lista de partida era extensa. Por ejemplo, los estudiantes de magisterio se refirieron a quienes no se les confirieron derechos plenos de ciudadanía. Mencionaron grupos étnicos, grupos raciales, emigrantes golondrina, inmigrantes, pobres, ignorantes, víctimas del SIDA, grupos idiomáticos, grupos de clase social y grupos de edad específicos, entre otros. Aun así, el lenguaje de los derechos en relación con el “buen ciudadano” resultaba problemático. Para algunos, si se aplicaba a la esfera privada, se podía considerar opresivo y potencialmente destructivo.

No obstante, en el caso de algunos estudiantes de magisterio, hubo un aire de optimismo presente en sus respuestas:

Lo que no es tu derecho hoy puede llegar a serlo mañana si te movilizas. (Estudiante de magisterio griego.)

En España, se representó la sociedad como “corriendo por una pista”, como si se alejara de su pasado histórico. Existía la noción de que se podían adquirir derechos sin necesidad de conflictos mediante la intervención positiva por parte del Estado u otros organismos:

Parece que la igualdad va en aumento ... estamos viviendo una transición, por lo que en el futuro cercano seremos todos iguales. (Estudiante de magisterio español.) No obstante, muchos no veían la igualdad de oportunidades o la igualdad en general como un fenómeno natural que pudiera adquirirse sin intervención políti-ca, sobre todo mediante la reforma educativa. Las estudiantes de magisterio españolas parecían ser más críticas y más pesimistas respecto a la nueva sociedad. Las docentes no se veían como integrantes del discurso de “transición” establecido por el Gobierno socialista. No se caracterizaban como feministas ni se identificaban con los sólidos discursos igualitarios que los hombres apoyaban. En cambio, como ya mostramos, movilizaron un discurso moral en torno a la feminidad, la protección y las culturas comunitarias.

Esta lucha por los derechos de las mujeres guarda semejanza con la que se encontró en Grecia. Como hemos visto, algunas estudiantes de magisterio también expresaron sus dudas respecto a que todos los individuos se fueran a incluir dentro del marco de la ciudadanía y fueran a adquirir derechos plenos. Las espa-

ñolas también indicaron que las mujeres debían luchar por sus derechos.

Algunas docentes portuguesas de ciencias de la educación manifestaron su inquietud respecto a que se fuera a utilizar la distinción entre las esferas pública y privada. Señalaron la importancia de vincular los derechos de ciudadanía con la esfera privada y no solamente con la esfera pública.

Si sufre violencia doméstica una mujer, dentro del ámbito estrictamente privado,

¿qué podrá hacer para frenar esta violencia? Debe recurrir a los tribunales (...). Debe salir de la esfera privada e ingresar en la esfera pública... a mi modo de ver hay una conexión. La ciudadanía también tiene que ver con el mundo privado de la familia.

Los estudiantes de magisterio portugueses también intentaron resolver la difí-

cil relación entre el discurso de los derechos y el de la diferencia biológica. Los

debates de los estudiantes de magisterio, tanto hombres como mujeres, indicaron que éstos daban por sentada la igualdad formal entre las personas de ambos sexos tal como la establece la Constitución de 1976. Pero, de modo sorprendente, las estudiantes de magisterio recurrieron a las diferencias biológicas como base para afirmar que las mujeres podían desempeñar una función contributiva diferente en la sociedad contemporánea como madres y protectoras. Sugirieron que si las mujeres podían utilizar las diferencias biológicas de manera constructiva en la vida pública al trabajar en el ámbito de la educación y en profesiones asistenciales, sería más posible que se las valorara como ciudadanas.

Los estudiantes de magisterio y el lenguaje de la ciudadanía

Los debates con los estudiantes de magisterio ilustraron cómo los distintos conceptos de ciudadanía se construyen en torno a discursos políticos, morales e igualitarios. Dentro de cada uno de ellos, se consideraron las relaciones de género. Los estudiantes de magisterio de los distintos países compartieron sus percepciones de los complejos modos en que la diferencia de género da forma a sus representaciones del ciudadano y, en especial, del "buen ciudadano".

En los datos recolectados se pueden identificar dos inquietudes principales. La primera tiene que ver con la generización de las distintas esferas en relación con las nociones de ciudadanía. Los datos señalan la continua identificación de esferas marcadas por el género y, en especial, el predominio de lo que CONNELL (1990) denominó la ecuación europea entre autoridad y una masculinidad dominante. La imagen y el lenguaje de los discursos asociados con la ciudadanía fueron en gran medida masculinos. Además, los conceptos de comunidad se asociaron más con nociones masculinas de las responsabilidades que con contribuciones femeninas dentro de la familia y el barrio. Los discursos políticos e igualitarios, en especial, parecían aplicarse a las esferas públicas y adoptar, a la vez, una pertinencia y una función para los hombres en términos de "acción cívica".

En los cinco países de nuestro estudio, en donde menos del 15% de los representantes de las asambleas nacionales eran mujeres, las referencias a los derechos y obligaciones de los ciudadanos se centraron en el Estado o el Gobierno. Como instituciones con predominio masculino, dichas referencias

reforzaron la posición de las mujeres fuera de los discursos de ciudadanía. En efecto, los modos de acción cívica descritos dentro de los discursos políticos o igualitarios hicieron hincapié en la acción pública antes que en la acción privada. En los debates con los estudiantes de magisterio de España y Grecia, se tuvo la impresión de que las luchas políticas sobre los derechos y los deberes se habían delegado a los hombres. La transición más reciente en España de un gobierno nacionalista a un gobierno socialista y el nuevo enfoque en los derechos parecían ser menos importantes para las mujeres que para los hombres.

Por el contrario, los discursos morales se describieron de tal manera que al parecer invalidaban en principio la distinción entre lo público y lo privado. Esto se logró mediante las referencias al bien común y los valores comunes. Sin embargo, tales discursos, en sus distintas formas nacionales, a menudo se basaban en la premisa de un concepto de buenas obras públicas. En este contexto, la ciudadanía tenía poca relación con la crianza de los hijos o el cuidado de las personas mayores o de los enfermos en el hogar. Mientras los estudiantes de magisterio hombres se preocuparon por la naturaleza de los valores sociales, la conformidad o la posibilidad de fomentar un miembro de la sociedad productivo y que observe la ley, las estudiantes de magisterio recalcaron la importancia de la familia como un lugar relevante para descubrir al "buen ciudadano". En efecto, en algunos paí-

ses se resaltaron las funciones de las mujeres como madres y protectoras y parecía que se las aclamaba como fuentes alternativas de acción crítica y cívica. La artificialidad del límite entre lo público y lo privado fue más evidente en el contexto de los discursos morales.

En el primer apartado de este capítulo nos referimos a lo que HEATER señaló en el sentido de que, dentro de los discursos modernistas, los conceptos de ciudadanía podían refutarse una y otra vez. Pueden formarse y reformarse nuevas clases de solidaridad y nuevas "racionalidades", que impregnarán más o menos los sistemas educativos estatales. Esta perspectiva hace posible entender las tensiones nacionales entre los discursos políticos, morales e igualitarios que se encontraron en la nueva generación de futuros docentes, como así también las diferencias entre los contextos nacionales. En la actualidad, los estudiantes de magisterio llevan consigo los legados del nacionalismo, de la democracia liberal y

del socialismo. En lo que respecta a los estudiantes de magisterio griegos de más edad, los legados de la década de los setenta pueden identificarse en sus temores respecto al poder del "Estado organizado" y la necesidad de avanzar rápidamente en lo que ellos denominaron la lucha por la democracia. Sus comentarios los muestran como personas comprometidas con los esfuerzos actuales de forjar nuevos proyectos políticos.

Por otra parte, las representaciones que los docentes españoles hicieron de la ciudadanía reflejaron el trabajo del Gobierno central español, que durante los últimos doce años ha tratado de definir un nuevo sentido de pertenencia nacional por encima de las identidades étnicas y regionales. Después de cuarenta años de dictadura (1939-1975), España promulgó una nueva constitución (1978). La lucha por los derechos democráticos y humanos se describió como un proceso de aprendizaje, y en los debates se pudo detectar un justificado nivel de inseguridad sobre la naturaleza y el ejercicio de los derechos y obligaciones.

Muchos grupos describieron una nueva versión de lo que significaba "ser español", noción que puede considerarse un requisito previo indispensable para apartarse de los discursos nacionalistas del franquismo. Se utilizaron estrategias simbólicas, como así también políticas y económicas, para desconectar el pasado. No obstante, la transformación no estaba completa. Quedan aún vestigios simbólicos, como por ejemplo los colores de la bandera y el himno nacional, si bien el anagrama se ha modificado. El emblema real reemplaza al fascista; se reemplazó el pasaporte verde por el europeo. Las fuerzas armadas no están presentes, excepto en ocasiones especiales, y la Iglesia no es visible, aunque todavía retiene un sólido poder económico e ideológico. En este nuevo contexto político se diseña una educación cívica para fomentar un nuevo sistema de valores en una estructura educativa que no es realmente democrática. Las referencias que se hallaron sobre los valores comunitarios y los discursos igualitarios y políticos tentativos no deberían generar sorpresa.

Dentro de tales transformaciones nacionales residen definiciones cambiantes de derechos políticos, económicos, civiles, sociales y reproductivos. Como señala PHILLIPS (1991a, 1991b), no existe una progresión necesaria desde, por ejemplo, los derechos cívicos a los derechos políticos y de ahí a los derechos sociales (cf. MARSHALL, 1965). Las distintas naciones construyen la idea de

derechos de manera diferente y en períodos diferentes. En Gran Bretaña, el establecimiento del Estado del bienestar en la década de los cuarenta sentó las bases de unos derechos, entre ellos los derechos sociales de vivienda, educación y asistencia social, mientras que en Portugal tales versiones modernas de los derechos sociales sólo se introdujeron en el marco del nuevo igualitarismo que llegó tras la dictadura de Salazar.

Se observa un marcado contraste con los estudiantes de magisterio de Gran Bretaña como los "hijos de Thatcher", una generación a la que se le dijo que "la era del igualitarismo ha terminado" (citado en ARNOT, 1992). Estos estudiantes de magisterio relativamente jóvenes manifestaron su preocupación con respecto a proteger la libertad individual al mismo tiempo que valorar la tolerancia, señalan-do así una sensibilidad ante la diversidad social. Algunos atravesaron la juventud siendo conscientes del énfasis en las filosofías de mercado y los valores materialistas. Expresaron su preocupación sobre la falta de "pertenencia" a una comunidad. Sus puntos de referencia en términos de ciudadanía no estaban tan claramente demarcados como los de sus homólogos de otros países. Mediante el trabajo con conceptos de distintas comunidades heterogéneas, parecían lidiar tanto con los discursos igualitarios como con los movimientos sociales del pasado y a la vez con las alienaciones del presente. En este pequeño muestreo hubo pocas pruebas de la capacidad de articular discursos de ciudadanía que fuesen tanto significativos como liberadores en el aspecto personal.

Sin un programa de educación cívica similar al que se dicta en los otros tres países analizados, es posible que cada nueva generación de estudiantes de magisterio en Gran Bretaña ejerza su profesión sin el entrenamiento suficiente para articular un marco intelectual y político para sus inquietudes morales y sociales. Los conflictos entre el individuo y la colectividad no fueron fáciles de articular ni se resolvieron. Nuestro estudio reveló la debilidad de los marcos discursivos políticos entre los estudiantes de magisterio de Gran Bretaña, lo que sugiere que podría no existir una plataforma adecuada sobre la que construir ya sea un proyecto moral o un proyecto igualitario.

Los datos reunidos representaron la relación entre el individuo y el Estado como una dinámica permanente que permanece en el centro del concepto de ciudadanía. Como los pensadores políticos feministas bien saben, las tradiciones

del pensamiento político de Europa occidental construyeron un individuo abstracto en relación con conjuntos abstractos de relaciones sociales, en especial el Estado. Quizás debido a la ilusión de universalismo que implican los derechos civiles, políticos y sociales, la naturaleza marcada por el género del concepto de individuo y la base marcada por el género del Estado (CONNELL, 1990) no suelen ponerse al descubierto. Para algunas estudiantes de magisterio, tales ilusiones son insostenibles; para otras, la abstracción les permite ignorar la dinámica de género.

Una de las cuestiones clave del proyecto era descubrir si las mujeres podrían transformar la vida política, si podían ofrecer modelos alternativos para cumplir con las responsabilidades de un ciudadano o si debían delimitar una función para ellas mismas como ciudadanas para asegurar el logro de los derechos que se les debían. La evidencia reunida indica que los debates feministas siguen vigentes y que pueden articularse en determinados contextos. Algunas estudiantes de magisterio intentaron extender el concepto de ciudadanía a la vida familiar. Se presentó el concepto de un "ciudadano protector" o un "constructor de la familia" como el camino a seguir. No obstante, como hemos visto, estos conceptos tendieron a ser sustentados por un discurso moral que puede ser incapaz de reconocer prácticas exclusivas u opresivas en el Estado. La moralidad puede enfatizar la función protectora de la mujer; no obstante, sin una transformación del concepto de ciudadanía dentro de los discursos políticos o igualitarios, es improbable que las mujeres adquieran igual estatus e iguales niveles de participación que los hombres.

Según WALBY (1994), las nuevas formas de patriarcado han desarrollado nuevos modos de inclusión para las mujeres, sobre todo en la esfera pública. Algunos elementos de ese proceso pueden hallarse en la posición cambiante de las mujeres en la vida pública. Al mismo tiempo, los cambios más importantes en las esferas doméstica y privada parecen centrarse en la debilidad de la participación de los hombres antes que en un reconocimiento de las formas de control patriarcal que afectan la vida de las mujeres. Para algunos, el camino a seguir consiste en ampliar el concepto de ciudadanía democrática, ya sea mediante la feminización de los discursos políticos y morales o mediante la reformulación de los discursos igualitarios.

Que las mujeres puedan transformar los discursos democráticos centrados en el hombre de manera exitosa es un asunto sujeto a discusión. En efecto, ninguno de los discursos que utilizaron los estudiantes de magisterio carece de problemas en su interpretación de aquello que constituye al ciudadano y al "buen ciudadano" y en sus consecuencias, tanto para la sociedad en general como para las mujeres en particular.

Conclusión

Este proyecto amplía nuestro conocimiento sobre una nueva generación de jóvenes profesionales que asumirá funciones cruciales en los sistemas educativos de cada país analizado. El conocimiento y las comprensiones que apliquen en su práctica en el sistema escolar les ayudarán a conformar —aunque es posible que no de manera determinante— su enfoque de la educación de los hombres y mujeres jóvenes. La visión que inculquen a los jóvenes se basará en sus inquietudes sobre la vida social y política, los valores morales, como así también las representaciones de "la comunidad", el bien común y las virtudes del buen ciudadano.

En el contexto de las recientes inquietudes europeas y nacionales sobre la educación para la ciudadanía, este análisis apoya la opinión de GIROUX en el sentido de que:

Los docentes, y no los alumnos, deberían representar el punto de partida para cualquier teoría de educación para la ciudadanía. ... Es... apropiado comenzar por aquellos educadores que al mismo tiempo median y definen el proceso educativo. ...

No negamos que los alumnos representen un interés principal, tanto en el desarrollo de esta teoría como en sus defectos; de hecho, es exactamente ese interés lo que exige que se formule un marco teórico que le brinde a los docentes y a todo aquél que participe en el proceso educativo la posibilidad de pensar críticamente sobre la naturaleza de sus creencias y sobre la manera en que esas creencias al mismo tiempo influyen y compensan las experiencias diarias que viven con los alumnos. De manera similar, es importante que los docentes sitúen sus propias creencias, valores y prácticas dentro de un contexto más amplio, de modo que sus significados ocultos se puedan entender mejor. Esta "ubicación dialéctica"... ayudará a arrojar luz sobre la naturaleza social y política de las

restricciones estructurales e ideológicas con las que los docentes se enfrentan a diario.

(GIROUX, 1980: pág. 350.)

Lo que surgió de este análisis fue la manera en que las temáticas de libertad, igualdad y fraternidad construyeron el género y las relaciones de género de distintas maneras y con distintos matices. ELLIS (1991) indicó en su artículo "Sisters and Citizens" que la exclusión de las mujeres de las jerarquías de poder masculinas es significativa, pues puede conducir a: a) la trivialización de los asuntos de la mujer; b) la alienación de las mujeres de la participación en la entidad política mediante la creación de un *ethos* y una tradición masculinos, y c) la incapacidad de la vida política de proporcionar la base de las identidades femeninas como ciudadanas.

Nuestros datos sugieren que, desde el punto de vista de los estudiantes de magisterio, las mujeres no se caracterizan fácilmente como parte de la "hermandad de los hombres" (DIETZ, 1985) aun cuando actúan como activistas comunitarias y protectoras. Las mujeres —incluso aquellas que están comprometidas con la ciudadanía crítica— no necesariamente se ven "liberadas" por los discursos políticos, ni se les confieren fácilmente derechos en todas las esferas de sus vidas. Quizás BENTON (1991) tenga razón al afirmar que: Una política de ciudadanía sobre la base de la libertad, la igualdad y sobre todo la

"fraternidad" ofrece pocas cosas de valor a los miembros de la hermandad femenina.

(BENTON, 1991: pág. 163.)

Agradecimientos

El proyecto recibió financiación de la *Human Resources, Education and Training Division of the European Commision* (Etapa 1 en 1994-1995 y Etapa 2 en 1995-1996) como uno de los proyectos que presentó su Unidad de Igualdad de Oportunidades. Se financió conforme al programa de acción comunitaria *Third Medium-term Community Action Programme*. Los proyectos de este programa alentaron el desarrollo de medidas diseñadas para promover la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones de la vida social y económica.

Agradecemos a la *Equal Opportunities Unit* (Unidad de Igualdad de Oportunidades) y a la Comisión Europea por su apoyo económico.

Cada proyecto nacional constó de unos miembros que trabajaron en la coordinación de la recolección de datos o que participaron de ella. Quisiéramos agradecer, en especial, a Amanda Coffrey, Pat Mahony, Sneh Shah, Daniella Tilbury, Xavier Ramblas, Xavier Bonal, Roula ZIOGOU, Christina Athanasiadou y Eleni Mavrogiorgou. También agradecemos a Jo-Anne DILLABOUGH y Debbie MILLS por su ayuda para redactar este artículo. Las opiniones expresadas aquí pertenecen exclusivamente a los autores. Agradezco a los cuatro co-autores —Helen ARAÚ-

JO, Kiki DELIYANNI, Gabrielle IVINSON y Amparo TOMÉ— por permitirme incluir el artículo en esta obra.

Bibliografía

ARNOT, M. (1992) “Feminism, education and the new right”, en M. ARNOT y L. BARTON (eds.) *Voicing Concerns: sociological perspectives on educational reforms*. Wallingford: Triangle Books.

— (1995) “Feminismo y educación democrática”, en J. TORRES SANTOMÉ (ed.) *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.

—, DELIYANNI-KOUIMTZIS, K. y ZIOGOU, R. con ROWE, G. (1995) *Promoting Equality Awareness: women as citizens*, Final Report, junio. Brussels: Equal Opportunities Unit, European Commission.

BENTON, S. (1991) “Gender, sexuality and citizenship”, en G. ANDREWS (ed.) *Citizenship*.

Londres: Lawrence and Wishart, págs. 153-163.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture.*

Londres: Sage. (Trad. cast.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona. Laia, 1977; Madrid. Popular, 2001.) CONNELL, R. W. (1990) "The state, gender and sexual politics", *Theory and Society*, *19*: págs. 507-544.

COULBY, D. y JONES, C. (1995) *Education and European Systems*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

DIETZ, M. G. (1985) "Citizenship with a feminist face: the problem of maternal thinking", *Political Theory*, *13*: págs. 19-37.

ELLIS, C. (1991) "Sisters and citizens", en G. ANDREWS (ed.) *Citizenship*. Londres: Lawrence and Wishart.

FOSTER, V. (1996) "Space invaders: desire and threat in the schooling of girls", *Discourse: studies in the cultural politics of education*, *17*: págs. 43-63.

GILBERT, R. (1992) "Citizenship, education and postmodernity", *British Journal of Sociology of Education*, *13*: págs. 51-68.

GILLBORN, D. (1992) "Citizenship, race and the hidden curriculum", *International Studies in Sociology in Education*, *2*: págs. 57-73.

GIROUX, H. (1980) "Critical theory and rationality in citizenship education", *Curriculum Inquiry*, *10*: págs. 329-336.

GORDON, T. (1992) "Citizens and others: gender, democracy and education", *International Studies in Sociology of Education*, *2*: págs. 43-55.

HEATER, D. (1990) *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education*. Londres: Longman.

LYOTARD, J. F. (1984) *The Postmodern Condition; a report on knowledge.* Manchester: Manchester University Press. (Trad. cast.: *La condición postmoderna*. Madrid. Cátedra, 1989, 4.a ed.)

MARSHALL, C. y ANDERSON, G. L. (1995) "Rethinking the public and private spheres: feminist and cultural studies perspectives on the politics of education", en J. SCRIBNER y D. LAYTON (eds.) *The Study of Educational Politics*. Londres: Falmer Press.

MARSHALL, T. H. (1965) "Citizenship and social class", en *Class, Citizenship and Social Development*. Nueva York: Anchor Books.

MCLAUGHLIN, T. H. (1992) "Citizenship, diversity and education; a philosophical perspective", *Journal of Moral Education*, *21*: págs. 235-250.

PATEMAN, C. (1992) "Equality, difference, subordination: the Politics of motherhood and women's citizenship", en G. BOCK y B. JAMES (eds.) *Beyond Equality and Difference: citizenship, feminist politics and female subjectivity*. Londres: Routledge.

PEARSON, R. (1992) "Looking both ways; extending the debate on women and citizenship in Europe", en A. WARD, J. GREGORY y N. YUVAL-DAVIS (eds.) *Women and Citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

PHILLIPS, A. (1991a) "Citizenship and feminist theory", en G. ANDREWS (ed.) *Citizenship*.

Londres: Lawrence and Wishart.

— (1991b) *Democracy and Difference*. Cambridge: Polity Press.

RAWLS, J. (1972) *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast.: *Teoría de la justicia*. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 1997, 2.a ed.)

ROWBOTHAN, S. (1986) "Feminism and democracy", en D. HELD y C. POLLITT (eds.) *New Forms of Democracy*. Londres: Sage.

SULTANA, R. G. (1995) "A uniting Europe, a dividing education? Supranationalism, Eurocen-trism and the curriculum", *International Studies in Sociology of Education*, *5*: págs. 3-23.

TOMÉ, A., BONAL, X. y ARAÚJO, H. (1995) *Promoting Equality Awareness: women as citizens,* Final Report. Bruselas: European Commission.

WALBY, S. (1994) "Is citizenship gendered?", *Sociology*, *28*(2): págs. 379-395.

WEXLER, P. (1990) "Citizenship in the semiotic society", en B. TURNER (ed.) *Theories of Modernity and Postmodernity*. Londres: Sage.

YUVAL-DAVIS, N. (1992) "Women as citizens", en A. WARD, J. GREGORY y N. YUVAL-DAVIS

(eds.) *Women and Citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

CAPÍTULO IV

Cambios en la feminidad y en los conceptos de ciudadanía en las esferas pública y privada

Con la colaboración de Helena Araújo,

En sus influyentes escritos sobre la naturaleza de la ciudadanía, Carole PATEMAN (1988) afirmó que detrás de la noción de *contrato social* que los teorizadores políticos clásicos utilizaron para describir las formas modernas de sociedad civil y regulación estatal, subyace un *contrato sexual*. Este último dio forma a las relaciones entre hombres y mujeres en los diferentes períodos de la sociedad y dis-puso las condiciones de acuerdo con las cuales debía operar el contrato social.

PATEMAN señala que sin una comprensión de las relaciones entre los procesos de desarrollo democrático por un lado y el legado histórico del sometimiento de las mujeres a los hombres por medio de un *contrato sexual* por el otro, los teorizadores políticos no pueden describir el orden social. En una línea similar, Sylvia WALBY (1994) sugiere que, antes de que se pueda comprender adecuadamente la ciudadanía, se necesita una teoría dinámica sobre las relaciones de género tanto en la esfera pública como en la privada.

Recientemente, cuando reflexionaba sobre la naturaleza del contrato sexual de hoy, PATEMAN (1997) expresó que el apogeo de las instituciones patriarcales modernas tuvo lugar entre el decenio de 1840 y la década de los setenta. En este período, el contrato matrimonial desempeñaba una función importante en la construcción de las relaciones entre hombres y mujeres y en la formación de la ciudadanía de estas últimas. Desde ese momento, aunque las culturas institucionales dejaron sus legados, hubo cambios significativos en los contratos social y sexual. Uno de los cambios más importantes se produjo en las relaciones entre los hombres y las mujeres dentro de la familia (DENCH, 1997a). Catherine HAKIM (1997), por ejemplo, trata una situación compleja. Por un lado, la mayoría de los países europeos tienen costumbres sociales y políticas públicas que favorecen directa o indirectamente una única forma de control sexual, ya sea a través de lo que ella denomina un “modelo de familia simétrica e igualitaria” o de una división clara del trabajo entre ambos sexos. La Unión Europea parece favorecer la rápida adopción de este modelo de familia simé-

trica e igualitaria que se desarrolló, por ejemplo, en Suecia. Sin embargo, no hay indicios de este modelo en la práctica. La mayoría de los Gobiernos parece

preferir, en diferentes medidas, el mantenimiento de la división sexual de las tareas en la familia y de las funciones diferenciadas de los sexos, aun cuando la evidencia sugiere que se puede encontrar una "creciente diversidad de modelos de contrato sexual" en las diferentes poblaciones.

En este capítulo, nos referimos a otros aspectos de la información recolectada como parte del proyecto de investigación europeo realizado en Grecia, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra y Gales)1i. El objetivo del proyecto era investigar la manera en la que grupos de jóvenes profesionales de ambos sexos consideraban las relaciones de género en la sociedad, la forma en que conceptualizaban la ciudadanía en relación al género y cómo entendían los procesos de cambio social.

Decidimos hacer la investigación con estudiantes que estuvieran en la etapa final de su capacitación profesional para trabajar en una de las instituciones más importantes de la sociedad moderna: la escolarización. Al investigar la forma en la que grupos de estudiantes de magisterio hablaban de sus propias vidas en relación al orden de género y a los procesos de cambio relacionados con el género, se buscó descubrir cómo se involucraban políticamente con la cuestión de la igualdad de género, temática que tuvo una influencia considerable en los sistemas educativos europeos durante los últimos veinte años.

En publicaciones anteriores relacionadas con este mismo proyecto, se exploraron los marcos discursivos y los lenguajes de ciudadanía comunes utilizados por los estudiantes de magisterio que se tomaron como muestra (ARNOT y cols., 1996; capítulo 3). Por medio de comparaciones entre los países, se exploraron luego las diversas formas en que las relaciones de género y los cambios relacionados con éste se interpretaban en las diferentes naciones como elementos que afectaban y amena-zaban las representaciones de los límites entre la esfera pública y la privada (IVINSON y cols., 2000). Lo que parecía entrar en juego aquí eran las representaciones de ciudadanía específicas de cada nación. Las transformaciones percibidas en las relaciones entre los sexos (el contrato sexual de PATEMAN) tenían una importancia clara en el modo en el que los estudiantes de magisterio generalmente hablaban del cambio social y también de la ciudadanía a nivel personal. Al volver a estudiar las diferencias entre las naciones, incluimos en el

análisis la construcción de la esfera privada. Se utilizó la información recopilada en un estudio en el que participaron ochocientos cincuenta y cinco estudiantes de magisterio y trece grupos de discusión (que no estaban distribuidos uniformemente en los diversos países) para analizar, en primer lugar, la masculinización de la esfera pública y luego mostrar cómo los estudiantes de magisterio se relacionaban con la esfera privada en tres de los países estudiados: Grecia, Portugal y el Reino Unido. Comenzaremos entonces con un breve análisis del concepto de contrato sexual y de los modos en que se conceptualizó, de manera teórica en la sociedad contemporánea.

El contrato sexual

PATEMAN (1988) desarrolló y utilizó el concepto de contrato sexual por primera vez siete años después de que Jean Bethke ELSHTAIN publicara *Public Man, Pri-1nAunque formaba parte del proyecto, no se incluyó a España en este análisis en particular. Véa-se TOMÉ y cols. (1995).*

vate Woman. ELSHTAIN (1981: pág. 3) afirmaba que las esferas pública y privada eran "guías fundamentales para orientarnos en el mundo", si bien algunos teóricos de la política a menudo daban por sentada esa distinción y la marginaban del debate sobre ciudadanía. La relación marcada por el género entre las dos esferas fue clave para valorar la capacidad de acción política de las mujeres, como ciudadanas y también como mujeres propiamente dichas. El problema que planteó ELSHTAIN fue en qué medida se podía (o debía) relacionar la diferencia entre los hombres y las mujeres (por ejemplo, en referencia a la maternidad) con los conceptos dominantes de ciudadanía dentro de la democracia liberal.

El concepto de contrato sexual presentado por PATEMAN aborda el problema planteado por ELSHTAIN, pero le agrega una cuota de escepticismo a la flexibilidad del pensamiento democrático moderno para responder a las necesidades de las mujeres en cuanto ciudadanas. Ella afirma que la teoría política clásica, con su interés en el contrato social —el medio por el cual el Estado gobierna a los individuos—, descuidó profundamente el *contrato sexual* y, por consiguiente, las expectativas sociales sobre la naturaleza de las verdaderas relaciones entre los hombres y las mujeres en la sociedad y en la vida privada (DENCH, 1997a). PATEMAN argumenta que la sociedad civil moderna consiste, en realidad, en un orden social patriarcal. En contraposición a la historia de "libertad" relacionada con el contrato social estaba la "historia del sometimiento" representada por el contrato sexual. Por consiguiente, la libertad civil no es universal como la teoría democrática liberal clásica nos hace creer, sino que es un atributo masculino basado en el derecho de lo que ella denomina *patriarcado fraternal*, el que sirve para subordinar a las mujeres a las necesidades de los hombres. Las mujeres no estaban subordinadas únicamente a un hombre en particular por medio del contrato matrimonial, sino a todos los hombres

mediante el dominio político y económico que ellos ejercían. Por lo tanto, en la construcción de una fraternidad cívica en el ámbito de la política, los hombres legitimaron su derecho automático a ejercer el poder en la vida pública y, al mismo tiempo, su derecho sexual (o derecho patriarcal) sobre las mujeres.

Nuestros hermanos celebran un contrato sexual. Establecen una ley que confirma el derecho sexual masculino y asegura que cada hombre tenga un acceso ordenado a una mujer. El derecho sexual patriarcal deja de ser el derecho de un solo hombre, el padre, y se convierte en un derecho "universal". La ley del derecho sexual masculino se extiende a todos los hombres, a todos los miembros de la fraternidad.

(PATEMAN, 1988: pág. 109-110.)

PATEMAN argumenta que el patriarcado moderno tiene que ver principalmente con el sometimiento de las mujeres dentro de la familia. La imposibilidad de los que se involucran en las cuestiones de ciudadanía de reconocer el contrato sexual lleva al aislamiento de las mujeres y a la concepción de que, en cuanto esposas y madres, las mujeres no son sujetos políticos (ARNOT y DILLABOUGH, 1999). El contrato matrimonial se considera políticamente irrelevante, y se le niega estatus político a la maternidad. PATEMAN añade:

Se descarta la posibilidad de que la posición de las mujeres en el matrimonio pueda reflejar problemas mucho más profundos sobre las mujeres y el contrato social y la probabilidad de que la estructura del contrato matrimonial sea similar a la del otro contrato.

(PATEMAN, 1988: pág. 7.)

La separación y la oposición de las categorías *natural* y *civil* resulta de importancia fundamental para el análisis de PATEMAN. Al situar a la familia —y, por asociación, a las mujeres— dentro del mundo natural, lo privado y lo femenino se representan como externos a la sociedad civil. Las clasificaciones privado/público, natural/civil y femenino/masculino, por lo tanto, se convierten en los medios a través de los cuales los hombres adquieren poder legítimo sobre las mujeres. Las supuestas diferencias naturales entre los hombres y las mujeres en cuanto a sus capacidades y atributos distintivos permiten que se incorpore a las mujeres a la ciudadanía *como mujeres*, pero no bajo las mismas condiciones

que los hombres. El estudio de cómo funcionan dichas clasificaciones —que, en realidad, son antinomias— revelará qué significa ser un individuo o ser humano en una democracia liberal.

La medida en la que los discursos políticos marcados por el género que identifica PATEMAN influenciaron la vida moderna es discutible. Claramente, muchas políticas sociales se basaron en una separación entre las esferas pública y privada (PATEMAN, 1997). Sin embargo, por lo que se conoce, se realizaron muy pocos estudios empíricos sobre la manera en que los individuos o grupos de individuos (como los profesionales) representan o combinan estas dos formas de contrato social y sobre los modos en los que se comprendieron las formas explícitas e implícitas de regulación política en diferentes países. Asimismo, hay que tener en cuenta —tal como lo remarcan DENCH y sus colegas en *Rewriting the Sexual Contract* (DENCH, 1997b)— que los finales de la modernidad fueron testigos de grandes cambios en cuanto al modo en el que los hombres y las mujeres se relacionan entre sí. Lejos de la noción de que un contrato tiene que ver con derechos y estatus formales, DENCH

(1997a) sostiene que, en las esferas pública y familiar, existe ahora una gran cantidad de divisiones en las tareas basadas en el género. La evidencia de cambios importantes en las relaciones personales y las expectativas de género se contrapo-nen ahora a la desigualdad estructurada de las mujeres. WILKINSON (1997) se basa en la información recolectada sobre las actitudes de los jóvenes en el Reino Unido para sugerir que los "antiguos paradigmas de las relaciones entre los sexos se están volviendo rápidamente obsoletos" (WILKINSON, 1997: pág. 238) y que la denominada

"revolución de género" (WILKINSON, 1994) creó inestabilidades importantes en las relaciones, en la vida familiar y en los lugares de trabajo, y transformaciones más sutiles en el equilibrio del poder entre ambos sexos.

Pero tal vez lo más importante de todo sea que la influencia de las ideas feministas está tan presente en nuestra cultura que la propia legitimidad del antiguo contrato sexual se enfrenta a un desafío único presentado por la mayoría de las mujeres que ahora recha-zan la idea de que el lugar del hombre es el trabajo y el de la mujer, el hogar.

(WILKINSON, 1997: pág. 239.)

Al centrar la atención en los conceptos de ciudadanía de los grupos de estudiantes de magisterio de diferentes países europeos, se comienza a descubrir hasta dónde se mantiene la distinción entre los contratos sexual y social (y las esferas pública y privada). Se investigó cómo entienden los futuros docentes de países europeos las esferas pública y privada y las posibilidades de que las mujeres participen en la vida cívica. Nos preguntamos: ¿Existía alguna prueba de que el feminismo había impactado en su concepción de ciudadanía? ¿De qué modos se estaba reconstruyendo la esfera privada en las perspectivas de los estudiantes de magisterio? Se analizarán estas preguntas en el resto del capítulo. Comenzaremos con una temática común a tres países europeos: la separación de la esfera pública, una característica que refleja su asociación con la masculinidad, pero que también se ve facilitada por ella.

La separación de la esfera pública

Encontramos que la asociación de la masculinidad con la vida pública fue la que más se expresó en la encuesta cuando se solicitó a los estudiantes de magisterio que indicaran quiénes tenían mayor control sobre la toma de decisiones en diversas áreas de la política y en los cargos públicos (ARNOT y cols., 1995). Se mencionó que la influencia de las mujeres era débil en Grecia, Portugal y el Reino Unido, especialmente en relación con la economía. Este punto de vista se confirmó con las respuestas a una pregunta en la que se pedía a los participantes que eligieran tres palabras —de un total de treinta y tres palabras en Grecia y el Reino Unido y de cuarenta y nueve en Portugal— para describir a los hombres y a las mujeres en la vida pública y laboral. El estudio reveló un alto nivel de coincidencia entre los futuros docentes de ambos sexos. Hubo un gran consenso: más del 40% del grupo tomado como muestra en cada país eligió palabras como “competitivo” y “poderoso” para describir a los hombres en la vida pública (véase Tabla 4.1.)2i.

Tabla 4.1. N *Imágenes que tienen los estudiantes de magisterio de los hombres y las mujeres en la vida pública*

Grecia

Portugal

Reino Unido

N=298

N=180
N=374
Hombres en la vida
competitivos
competitivos

poderosos

pública
Mujeres en la vida
luchadoras
eficientes
pública
Hombres en la vida
competitivos
competitivos

competitivos

laboral

Mujeres en la vida

efectivas

activas

meticulosas

laboral

eficientes

competentes

Fuente: ARNOT y cols. (1995)

Nota

Las palabras impresas en letra negrita son las elegidas por más del 40% de los encuestados. Las palabras impresas en letra cursiva en cada columna son las elegidas por entre el 30 y el 40% de cada grupo tomado como muestra en los diferentes países.

2nLos futuros docentes de sexo masculino de Gales se refirieron al “buen ciudadano” como el

“caballero que usa sombrero hongo”, caracterizado como un ser masculino, conformista y miembro de una élite.

No hubo un consenso equivalente sobre las mujeres en la vida pública o laboral, aunque se eligieron palabras como “activa”, “luchadora”, “eficiente” y “competente” con mayor frecuencia que otras para describirlas en estas esferas. Los resultados señalan que no se percibe una amenaza al dominio masculino en la vida cívica.

Los miembros del grupo de discusión formado por participantes de un mismo sexo, integrado por una pequeña muestra de estudiantes de magisterio en cada país, esclarecieron las similitudes y diferencias entre los distintos contextos nacionales en lo que se refiere a cómo se utilizaban los discursos históricamente constituidos y relacionados con las culturas europeas (ARNOT y cols., 1996). En términos de discursos políticos3i, fue claro que los futuros docentes de todos los países —tanto de sexo femenino como masculino— asociaban la vida pública a la masculinidad. Aun así los estudiantes de magisterio de ambos sexos no parecían

compartir los mismos marcos discursivos. Un análisis preliminar4i de la información recogida en los grupos de discusión (ARNOT y cols., 1996) sugirió que los estudiantes de magisterio de sexo masculino, particularmente en los países mediterráneos, habían recurrido a marcos formales y legales (por ejemplo, la tradición clásica grecorromana o el republicanismo cívico francés). Trabajaron con las nociones de *polis*, "sociedad organizada" y "Estado" y se identificaron con el concepto del "ciudadano crítico", capaz de luchar por el "crecimiento espiritual colectivo" y por una justicia social que excediera a las acciones del Estado5i, aunque parecían ambivalentes sobre su propia función en relación a dichos ideales (IVINSON y cols., 2000). En contraposición, la vida pública, especialmente en el sentido de una democracia participativa, fue un concepto con el que pocas de las mujeres estudiantes de magisterio que participaron de este estudio se identificaron. La única excepción fue hablar del derecho a voto, posiblemente el derecho político más básico que se le negara durante mucho tiempo a las mujeres. Su discurso político se enmarcó en la noción de "ser representadas" en lugar de la de

"representar" cargos políticos. Esta conclusión en sí misma resulta preocupante porque señala que las mujeres están privadas de sus derechos en las esferas clave de toma de decisiones políticas.

Al analizar esta cuestión en mayor profundidad, se descubrió que se contraponían las ideas de esfera pública y feminidad y que las mujeres estudiantes de magisterio se referían a la primera como amenazadora. Las representaciones 3nEn este análisis se diferenciaron los discursos políticos, morales e igualitarios: los discursos políticos se refieren a las tradiciones grecorromanas; los discursos igualitarios, a la ciudadanía social relacionada con el Estado del bienestar; y los discursos morales se refieren a las tradiciones judeocristianas (ARNOT y cols., 1996).

4nLa información reunida por medio de los cuestionarios pertenece a 300 futuros docentes de Enseñanza Secundaria de Grecia, 375 de Inglaterra y Gales, 103 de Cataluña, España, y 180 de Portugal. En Inglaterra se estudiaron ocho grupos de discusión integrados por estudiantes de magisterio de un mismo sexo, cinco en Grecia (dos masculinos y tres femeninos) y dos en España. Cada grupo de discusión estaba formado, aproximadamente, por cinco futuros docentes. Las

integrantes de sexo femenino en la mayoría de los países eran mujeres jóvenes que tenían entre 20 y 30 años, mientras que muchos de los participantes masculinos (especialmente los docentes de ciencias de Grecia) eran mucho mayores (tenían un promedio de 40 años). El análisis de la información se realizó en cada país antes de su traducción al inglés.

5nLos estudiantes de magisterio del Reino Unido crearon una imagen del ciudadano escéptico (ARNOT, y cols., 1996).

de la vida pública y privada que varían en las diferentes culturas y a través del tiempo se ven amenazadas por los cambios en las representaciones de género (IVINSON y cols., 2000). Sin embargo, se vio una clara coincidencia entre los hombres y las mujeres en los diferentes países: los conceptos tradicionales de feminidad, y especialmente de sexualidad femenina, eran incompatibles con las formas de poder relacionadas con la esfera pública. El precio que las mujeres tuvieron que pagar por participar en la vida pública se expresó generalmente en términos de la necesidad de imitar las conductas masculinas. Tal como lo expuso una estudiante griega:

Quiero decir que existe un modo de comportarse que nosotras, las mujeres, damos por sentado, y después obtenemos un cargo público y reproducimos los mismos modelos.

Del mismo modo, se argumentó que si las mujeres querían tener éxito en las estructuras profesionales masculinas, debían parecerse más a los hombres:

...para poder formar parte de estas estructuras profesionales, [que] estaban hechas por los hombres y definidas por ellos, para poder formar parte de las estructuras profesionales masculinas y llegar a la cima, las mujeres necesitarán parecerse más a los hombres porque ellos crearon esas estructuras. (Hombre griego.) Este dilema fue expresado en mayor detalle por las estudiantes británicas quienes, en su análisis, encontraron modos de distanciarse de figuras públicas clave como Margaret Thatcher, a quien describieran como una mujer atípica. La describieron como una mujer que había seguido un camino masculino en su carrera: No, volviendo al tema de Margaret Thatcher, lo que hizo antes de ingresar al Parlamento, en realidad, fue tomar el tipo de camino que un hombre seguiría. Ella era quí-

mica, después se formó para ser abogada, para ejercer como abogada, y

posteriormente ingresó en el Parlamento; entonces siguió un camino tradicionalmente masculino. (Mujer británica.)

No mencionaron el hecho de que Margaret Thatcher también era madre de dos hijos. En los ejemplos más extremos, las descripciones de mujeres públicas seguras de sí mismas implicaban connotaciones negativas como la codicia o un egotismo inadmisible. Una de las estudiantes de magisterio comentó: "Sinceramente, me pregunto a quién le gustaría ser como Margaret Thatcher". Del mismo modo, en los grupos de discusión masculinos del Reino Unido se habló con detalle de la oposición entre las representaciones convencionales de feminidad y características tales como la autonomía, la seguridad de sí mismas y la falta de atractivo. La siguiente referencia a Margaret Thatcher reveló la desconexión que existe entre poder y feminidad:

...cuando se piensa en Margaret Thatcher, normalmente no se la asocia a la feminidad o, al menos, yo no lo hago. (Hombre británico.)

Existía una suposición implícita de que el acceso de las mujeres al poder polí-

tico no era aceptable; a este respecto, se puede encontrar un ejemplo de lo que CONNELL (1987) denominó "catexis" del género: la energía emocional invertida en un objeto, en este caso la categoría de la persona en el espacio público estaba claramente marcada por el género. Las futuras docentes portuguesas describieron cómo, bajo estas circunstancias, se definía a la sexualidad femenina como

"frívola", lo opuesto a la "seriedad" de la vida política (ARAÚJO, 1999). La accesibi-lidad de las mujeres a los hombres, legítima en el contexto del contrato matrimonial, era ilegítima en los pasillos del poder. Dos mujeres jóvenes comentaron que los hombres todavía conservaban su condición de "héroes" (sexualidad masculina) en esta esfera pública, mientras que, en contraposición, se denigraba a las mujeres en ese mismo ámbito. Así, las diferencias entre los géneros eran "exage-radas".

...todavía se considera a los hombres como héroes cuando tienen relaciones íntimas con las mujeres y se ve a las mujeres como frívolas. Esta concepción todavía está muy presente, es uno de los aspectos más difíciles de modificar. (Mujer portuguesa.) Cuando se asociaba a las mujeres con la vida pública, se ponía en duda su sexualidad (más en el sentido de solterona que de prostituta).

En algunos casos, también se cuestionaba su estatus de buenas madres, una característica clave de la feminidad "tradicional" tal como lo insinúa esta estudiante británica: En general, al ver a las mujeres en la vida pública, las personas piensan: "Esta mujer debe de ser soltera o divorciada o debe tener a alguien que cuide a sus hijos porque, de lo contrario, no podría tener este tipo de empleo, ¿no es cierto?" (Mujer británica.)

Asimismo, se reconoció que, en relación con la vida pública, el atractivo físico de las mujeres, el vestuario y los peinados eran centros legítimos de atención y comentario públicos a diferencia de lo que sucedía con los hombres. La referencia a las mujeres "bonitas y tontas" en el siguiente fragmento remarca una antipatía profundamente arraigada entre la autonomía y el atractivo en las imágenes de las mujeres profesionales exitosas.

Creo que hasta a las personas que desempeñan profesiones como la actuación y el canto, me refiero a las mujeres, me parece, siempre se representan como bonitas y tontas. Tienes que ser guapísima, tienes que ser delgada. [...] las mujeres tienen que tener menos de 35 años, cabello largo y ser increíblemente bellas y sólo ser una cosa en los brazos de alguien. (Mujer británica.)

En el centro de estas representaciones de la feminidad dentro de la vida pública masculina se encontraba la noción de una sexualidad femenina "fiel". Al participar en la vida pública masculina, las mujeres desafían un contrato sexual implícito que restringe la sexualidad femenina a la esfera privada y por medio del cual se dedica a un solo hombre. Las conclusiones sugieren que estos estudiantes de magisterio reconocieron, aunque de maneras algo negativas, que la inserción de las mujeres en la vida pública representa un cambio en la clasificación de las esferas pública y privada y cuestiona los fundamentos de la democracia fraternal. Al parecer hubo pocas oportunidades de aplicar conceptos tales como ciudadana "contestataria" o "crítica" a las mujeres en la vida pública, y en los tres países se dio por sentada la noción marcada por el género de los espacios público y privado.

Sin embargo, esto no es lo mismo que sugerir que los futuros docentes de sexo masculino se situaban en la esfera pública y las de sexo femenino en la esfera privada. De hecho, los hombres hablaban como si ellos estuvieran distanciados de la esfera pública y la representaban como una esfera destinada a

"otros hombres". Tal como se mencionó en IVINSON y cols. (2000), los estudiantes de magisterio de sexo masculino parecían estar tan amenazados por el poder que se asociaba a la vida pública como las estudiantes mujeres. Esto puede responder, por un lado, a un mayor uso de los discursos políticos por parte de los hombres

—en comparación con las mujeres— cuando se habla de la vida pública y, por el otro lado, a la proyección de sus preocupaciones en las representaciones de la sexualidad femenina. De esta manera, se describió el éxito de las mujeres en la vida pública como un riesgo para su "feminidad".

En el siguiente apartado, se muestra de qué manera estos estudiantes de magisterio de ambos sexos reconocieron los cambios —y los conflictos relacionados con éstos— en las relaciones de género en la vida familiar y en la esfera privada y la amenaza que dichos cambios podrían representar para el orden social tal como ellos lo entendían.

El cuestionamiento del contrato sexual:
El matriarcado, la sexualidad y el poder doméstico

Los grupos de discusión sobre la vida familiar demostraron que los estudiantes de magisterio de los distintos países europeos se enfrentaron diferentes maneras con las consecuencias de los cambios en los patrones de trabajo femeninos (por ejemplo, el ingreso de las mujeres en esferas que tradicionalmente pertenecían a los hombres, los altos niveles de actividad económica femenina y la nueva independencia económica de las mujeres casadas). Al parecer, las estudiantes de magisterio de los cuatro países recurrieron a los discursos igualitarios que se construyeron en torno a las nociones de derechos civiles, derechos sociales y respeto personal asociadas con el movimiento de mujeres y otras campañas por los derechos civiles (ARNOT y cols., 1996). En la mayoría de los grupos de discusión femeninos, se habló de la familia como un ámbito fundamental de liberación femenina. Al mismo tiempo, paradójicamente, se representó el concepto de feminidad y sexualidad femenina como la fuente de los problemas a los que actualmente se enfrentan las mujeres y, en ocasiones, también los hombres.

En los tres apartados siguientes se compara cómo los futuros docentes de ambos sexos de Grecia, Portugal y el Reino Unido se refirieron a los desafíos de

la vida privada en sus respectivos países.

El matriarcado y el dominio masculino en Grecia

En Grecia los encuestados de ambos sexos presentaron imágenes diferentes de la vida familiar. Mientras que tanto hombres como mujeres describieron que el lugar de estas últimas estaba en el centro de la familia, los futuros docentes de sexo masculino expresaron su preocupación al referirse a ello como "poder femenino". El dominio de las mujeres en áreas clave de toma de decisiones, especialmente en el control de la organización del trabajo doméstico y la reproducción (por ejemplo, mediante el aborto o la anticoncepción), se describió como una amenaza menor que el poder sexual femenino (ARNOT y cols., 1995; DELIYANNI y ATHANASSIADIS, 1997). Las identidades masculinas centrales estaban en peligro dentro de la esfera privada de la vida familiar, en la que se describía el poder sexual de las mujeres —al que se reconocía como natural— como potencialmente arrollador para los hombres.

Las mujeres hacen lo que quieren en la familia. Son las jefas en lo que se refiere a organización, educación de los hijos y todo lo demás. Incluso en el nivel emocional.

Por favor, dime quién puede decirle que no ante las lágrimas de una mujer. (Hombre griego.)

La imagen de la mujer griega evocada por estos futuros docentes de sexo masculino incluía astucia y fuerza emocional. En la cita que aparece a continuación, se describe a las mujeres como "lloronas", pero también como "astutas", referencias ambas a lo que podría considerarse un uso ilegítimo de la feminidad.

Una mujer hará lo que quiera. A veces con llanto, otras con quejas, logrará per-suadirte de hacer lo que ella quiere. A veces es mucho más astuta o inteligente. (Hombre griego.)

Al representar a las mujeres como sexual y emocionalmente poderosas en la esfera familiar, los estudiantes de magisterio de sexo masculino se veían amenazados cuando se utilizaba ese poder fuera de la esfera privada. En el ámbito público, los hombres decían estar "en peligro" de que las mujeres los manipula-ran, precisamente debido al poder sexual otorgado a ellas por medio del contrato sexual. Así:

Las mujeres de hoy en día tienen un arma muy importante que pueden utilizar en el mercado laboral y en la vida social: la belleza. Son el sexo bello. Por eso, es mucho más fácil para una mujer conseguir un empleo; ella es capaz de poner en marcha los mecanismos. (Hombre griego.)

Las futuras docentes griegas representaron a las mujeres de un modo algo contradictorio. Crearon una imagen de la mujer griega que lucha por modificar las condiciones de la vida familiar en Grecia para asegurarse una libertad mayor y, aun así, se culpaban en parte por esas condiciones. Muchas encararon este dilema cuando hablaron de la falta de compasión y ayuda que recibieron las mujeres de sus parejas para lograr un cambio. Cuando se refirieron a sus propias situaciones domésticas, se describieron como esencialmente solas y sin apoyo en su lucha por la expresión personal y la autonomía. En este sentido, parecía existir una aceptación general entre estas jóvenes mujeres de que no había igualdad entre los sexos y de que los discursos tradicionales sobre la condición de mujer le daban ventajas reconocibles a los hombres, especialmente en cuanto a que —según describieron— los padres y los hijos gozaban de alternativas dentro de la esfera doméstica. En contraposición, sugirieron que las mujeres todavía tenían que "luchar" por sus derechos individuales.

...dentro de la familia, la mujer lucha por sus derechos, mientras que los hombres ya gozan de esos mismos derechos. (Mujer griega.)

A pesar de representar a los buenos ciudadanos como "ciudadanos contestatarios" (ARNOT y cols., 1996), estas jóvenes mujeres griegas le daban poca credibilidad a las fuentes de poder femenino doméstico o sexual que describieron sus colegas masculinos y, como resultado, la ventaja de los hombres en la familia parecía indiscutible. Tal como comentaron dos futuras docentes: Entonces ¿cómo pueden [las mujeres] pedirle al hombre que vive con ellas que ayude? ¿Cómo pueden cambiar a un hombre de 25, 30 o 40 años y convencerlo de que los dos tienen que realizar esas tareas juntos? (Mujer griega.)

¿Por qué habrían de cambiar los hombres? El cambio para ellos significaría perder todas las ventajas que consiguieron hasta ahora. (Mujer griega.) La fuerte crítica de que la desigualdad entre los géneros era culpa de las mujeres legitimó una y otra vez los contratos sexual y social implícitos. Por ejemplo:

Es nuestra culpa, tenemos que tomar conciencia de nuestra posición de

desventaja, tenemos que reclamar. (Mujer griega.)

Las mujeres tenemos la culpa; nosotras criamos y socializamos a la nueva generación. Tenemos que enseñarles nuevos papeles a nuestros hijos. (Mujer griega.) **La lucha por la libertad sexual en la familia portuguesa** En contraste con el ejemplo anterior, las mujeres portuguesas que estudian magisterio parecen ser mucho más conscientes de las desigualdades ocultas y más sutiles que hay entre los sexos en la vida doméstica. En este caso, se representó a la sociedad, antes que a los individuos, en un estado de "transición" y se contrapusieron las diferencias de género en la vida pública y privada. Las mujeres encuestadas reconocieron que, aunque más portuguesas habían accedido a cargos públicos, los derechos individuales todavía se aplicaban de manera desigual entre los hombres y las mujeres y las tradiciones seguían dictando que debía existir una diferenciación clara entre los géneros dentro del hogar. La contradicción que se genera al plantear una transformación del contrato social, pero no del contrato sexual, se expresó con total claridad en las discusiones de las estudiantes de magisterio portuguesas.

En la vida pública, a las personas no les gusta decir que hay diferencias pero, al contrario, en el hogar todos hacen aquello que les interesa. Todo está oculto. (Mujer portuguesa.)

Las participantes de sexo femenino señalaron las desigualdades que experimentaban todos los días, por ejemplo, cuando las mujeres que trabajan regresaban a su hogar y se esperaba de ellas que se hicieran cargo de las responsabilidades domésticas mientras sus esposos veían la televisión y leían. Con todo, la inserción de una ética igualitaria en este marco doméstico se entendía como subversiva y como algo que requería coraje:

Hay muchas más mujeres que trabajan. Las mujeres ya tuvieron el coraje para decir "yo trabajo de determinada hora hasta determinada hora y ¿por qué debería ser la persona encargada de hacer las tareas del hogar yo, que regreso a casa cansada"?

Este coraje no existía algunos años atrás. (Mujer portuguesa.) El lenguaje igualitario de los "derechos" y de los derechos individuales apareció de un modo más convincente en este caso que en las discusiones sobre la esfera pública. Tal como comentaron dos de las encuestadas: Tienes el mismo derecho que él a

sentarte en el sofá a mirar televisión y a no cocinar. (Mujer portuguesa.)

Tengo derecho a llegar a mi hogar y decir que no quiero cocinar. (Mujer portuguesa.)

Se afirmó que la resistencia a los derechos domésticos de las mujeres había surgido de los hombres individuales cuya falta de cooperación podía convertirse en violencia. Las estudiantes de magisterio portuguesas se basaron en muchas experiencias y reflexiones personales para explicar las fuerzas que impedían que las mujeres gozaran del derecho a la independencia:

Está socialmente aceptado que el esposo puede golpear a su esposa, que la abo-fetee; esto es bastante aceptable para que ella se comporte. (Mujer portuguesa.) Al exigir respeto, estas mujeres jóvenes cuestionaban el dominio masculino consagrado por el contrato matrimonial. Asimismo, presentaron una imagen de cómo la fraternidad servía para controlar la sexualidad de las mujeres. Uno de los temas más sorprendentes del grupo de discusión con participantes portugueses fue la dependencia forzosa de las mujeres jóvenes de los hombres que forman parte de sus vidas: padres, hermanos y esposos. Para controlar a las adolescentes, los padres regulaban sus movimientos pues desaprobaban su actividad sexual, sin embargo no actuaban igual con sus hermanos. Además, transmitían enseñanzas morales referidas al sexo prematrimonial y a la importancia de llegar virgen al matrimonio. "Las mujeres", explicó una estudiante, "deben permanecer vírgenes hasta que se casen" mientras que "los hombres ya tienen una maestría en sexo al llegar a ese momento". Mientras que se esperaba que los hombres fueran infieles, era "antinatural" que las mujeres no fueran fieles durante el matrimonio. Los códigos de conducta aseguraban la continuación de las desigualdades entre las niñas y sus hermanos en términos de libertad personal. Por ejemplo, las niñas "tenían que depender de sus hermanos" para salir del hogar, especialmente durante la noche. Las participantes portuguesas expresaron que eran conscientes de las diversas formas por las que se controlaban sus movimientos y actividades sexuales. Esto podría explicar su uso del lenguaje de los derechos en relación a las funciones domésticas y el modo en el que hablaban de una lucha por la autonomía personal:

Tengo derecho a salir y regresar tarde, y mis padres tienen que confiar en mí. Me siento más independiente. [...] Tuve que luchar para ganarme este derecho.

(Mujer portuguesa.)

En contraste, los futuros docentes portugueses de sexo masculino (al igual que los griegos) representaron a las mujeres en el centro de la vida privada, si bien algunos señalaron que —de acuerdo con su experiencia— los cambios en los géneros habían tenido lugar en la esfera privada. Otros se basaron en las imágenes de “padres tiranos” como justificaciones para sus propios enfoques más igualitarios, mientras reconocían que fueron las madres con carácter quienes habían producido los cambios. No se identificaron claramente las bases de los derechos de las mujeres, pero algunos utilizaron el reconocimiento de las diferencias que existen entre los sexos para apoyar la feminización de la esfera pública:

[...] Las mujeres son más sensibles, más maternales —la mayoría de ellas— y necesitamos observar esto en el nivel político; necesitamos políticas menos autorita-rias que posean una mayor sensibilidad. [...] Ellas son más sensibles, como la Secre-taria de Salud del Estado que es una mujer muy competente. (Hombre portugués.) **La negociación de la igualdad en la familia británica** A pesar de las diferentes fuentes de preocupación sobre la posición de los hombres y las mujeres en la familia, los participantes de ambos sexos representaron a la familia como una esfera protegida, casi sagrada. Sin embargo, a diferencia de sus colegas masculinos, las mujeres se proyectaron en las relaciones familiares como parejas o esposas posibles o reales. Mientras el análisis de la esfera privada en función del género fue similar, los estudiantes de magisterio de ambos sexos presentaron diferentes niveles de compromiso personal y, por lo tanto, político, con el asunto. En los grupos de discusión femenino, en donde las mujeres jóvenes hablaron sobre sus experiencias personales de resistencia y lucha por la igualdad dentro de sus familias, los discursos igualitarios estuvieron fuertemente representados (ARNOT y cols., 1996):

Le podría haber gritado a mi padre “Tengo derecho a dar mi opinión” porque creía que todos tenían derecho a decir lo que querían. (Mujer británica.) Dejé de fregar los platos. Mi hermano no tenía que hacerlo. ¿De dónde sacó mi madre la idea de que yo sí? (Mujer británica.)

Aunque existía un consenso general en cuanto a que la igualdad en relación

con la vida familiar era problemática, a diferencia de sus colegas portuguesas y griegas no quisieron utilizar el lenguaje de los derechos y el poder para referirse a la vida familiar. Las mujeres inglesas tendían a hablar de sí mismas como posibles parejas antes que como hijas. Estaban ansiosas por resaltar que las decisiones familiares sobre el trabajo doméstico eran una cuestión de *negociación* (en lugar de una lucha) a la que se llegaba "con dificultad" y que tenía que ver con encontrar el "curso natural" de las cosas.

...no sentí que fuera necesario en mi vida personal [...] creo que una relación entre un hombre y una mujer, cualquiera que esta sea, es un acuerdo en el que uno asume un gran compromiso, pero no se trata de hacer uso de los derechos o de ejercer el poder.

(Mujer británica.)

Las estudiantes de magisterio sólo hablaron de derechos legales en los casos en los que las estructuras familiares se habían derrumbado, por ejemplo, en situaciones de divorcio.

Los estudiantes de magisterio de sexo masculino, en comparación, tenían puntos de vista más fuertes sobre las funciones diferenciadas de los géneros.

Hablaron del papel fundamental de las mujeres como "núcleo de la familia" y resaltaron que las mujeres debían seguir manteniendo las estructuras familiares.

Algunos relacionaron a las familias con el contexto social más amplio y las describieron como los "ladrillos que construyen la sociedad" y en ocasiones aludieron al papel que desempeñan en la socialización. Sus puntos de vista parecían osci-lar entre un reconocimiento de que la desigualdad de género existía y de que las relaciones de poder mantenían las estructuras familiares. Aunque reconocían los dilemas que experimentaban las madres que deseaban conservar sus profesiones, tendían a negar que en sus propias relaciones existiera una desigualdad de género, y que las tareas domésticas eran algo que ellas elegían activamente. En comparación con las mujeres británicas, que hablaron de la negociación en las relaciones personales respecto al "compromiso" y la "dificultad" para lograr dichas negociaciones, algunos hombres hablaron de las tensiones que se generan en las relaciones personales como una "batalla de voluntades" y como una cuestión de "fortaleza de carácter". Describieron tanto a la feminidad como a la masculinidad en la vida doméstica como poderosas y

activas y, por lo tanto, reconocieron los conflictos de poder en función del género que se plantean en las relaciones contemporáneas.

Creo que cuando una persona se casa siempre se desata una batalla de voluntades entre dos personas, y la más dominante será quien triunfe y tome las decisiones; esa persona bien podría ser la mujer y no necesariamente el hombre. No estoy seguro de que sea una cuestión de género. Bien podría tener que ver con la fortaleza de la personalidad. (Hombre británico.)

Algunos futuros docentes de sexo masculino —pero de ninguna manera todos — se refirieron a la capacidad *reproductora*, en lugar de la sexual, como fuente del poder del género femenino. Por ejemplo:

De algún modo, creo que las mujeres son las que tienen la última palabra. Porque si un hombre quiere formar una familia, tiene que atenerse totalmente a lo que su esposa o novia quiere. Si ella no desea tener hijos, no hay nada más de qué hablar.

Él tiene que respetar eso. Por lo tanto, en la maternidad, o en la formación de una familia, me parece que son las mujeres quienes en realidad... (Hombre británico.) En este punto, queremos sugerir de manera tentativa que estos hombres también asociaron el “feminismo” como movimiento con un tipo de poder especialmente potente. Esto se vio con mayor claridad en comentarios sobre quién debía tener la custodia de los hijos en caso de divorcio.

Los hombres se desenvuelven mal cuando deben quedarse con los niños en caso de divorcio. Creo que los hijos automáticamente quedan a cargo de las mujeres, a menos que haya una buena razón por la cual no debería ser así, y me parece que esto es muy injusto para los hombres. (Hombre británico.)

Al poner énfasis en el poder reproductor de las mujeres, daban la impresión de que ellos no tenían control alguno sobre la decisión de tener o no tener hijos y, además, se enojaban ante los comentarios relativos a que no se les consideraba aptos para cuidar a los hijos. La mayoría de los hombres también rechazaron la idea de utilizar el lenguaje de los derechos en la familia, si bien algunos se inclinaron a hablar sobre derechos dentro de ese ámbito en un sentido ajeno al marco legal; ¡uno de ellos hasta utilizó el término “ciudadanía” para describir la relación con su esposa!

Conclusión

Los resultados del análisis guardan relación con los argumentos de PATEMAN

y HAKIM. Por un lado, se hizo referencia, de un modo limitado, al legado de las funciones tradicionales de los géneros y al deseo de mantener una división del trabajo, de acuerdo con los sexos, en la familia en Grecia, Portugal y el Reino Unido.

Al mismo tiempo, se reflejó una diversidad entre los países en el modo en el que se hablaba de la vida pública y privada, diversidad que posiblemente se relacione con tensiones culturales específicas.

A pesar de los cambios históricos, discursivos y materiales que se produjeron en el contrato sexual, nuestro estudio exploratorio sugiere que la esfera de la polí-

tica y de la vida económica sigue perteneciendo claramente a los hombres. Es probable que la nueva generación de docentes de ambos sexos que están por ingresar a los sistemas educativos de estos países transmita la suposición de que el poder del Gobierno y del Estado sigue siendo un lugar de dominio masculino.

En estos países, en el momento en el que se realizó el estudio, la representación de las mujeres en los parlamentos nacionales no superaba el 15%, lo que contribuía muy poco a desafiar la asociación entre contrato social y fraternidad cívica.

Aunque se detectó un discurso político de deber cívico (especialmente entre los docentes masculinos de los países que habían sufrido una dictadura), éste parece no haber cuestionado la cultura patriarcal de la política ni aliviado los modos negativos en los que se representaba a las mujeres en la vida pública. Había muy pocos indicios que sugirieran que era posible transformar la fraternidad cívica, si bien algunos estudiantes de magisterio admitieron que las mujeres serían necesarias para ayudar a transformar dichas estructuras. Tanto los hombres como las mujeres, pero especialmente estas últimas, representaron la esfera pública como inalcanzable y, en ciertas formas, amenazante.

La separación y la incompatibilidad de la vida pública y la maternidad que describe Carole PATEMAN (1992) se expresó más claramente en los grupos de discusión portugueses y griegos, pero de modos inesperados. Transferido a la esfera pública, el poder sexual o reproductor asociado a las mujeres en la esfera

privada en estos países era percibido por algunos hombres como una amenaza que podía dejar al descubierto su vulnerabilidad.

La preocupación de los hombres por la pérdida del control en la esfera privada, y también en la pública, podría explicar el motivo por el cual los hombres proyectaron sus miedos en una feminidad polarizada. BENTON (1991) argumentó que existe una tendencia en los hombres a categorizar a las mujeres como *madres/madonas* o *prostitutas/zorras*, sinónimos de la distinción entre reproducción y sexualidad. Los resultados del estudio sugirieron que la yuxtaposición de poder y feminidad, representada por las mujeres en la vida pública, afectaba las nociones tradicionales de feminidad y se expresaba como un tipo de corrupción en el que las mujeres, por lo menos en la vida pública, se percibían como demasiado seguras de sí mismas y con un comportamiento similar al de los hombres.

En algunos países, se presentaba a las mujeres públicas como personas que utilizaban su sexualidad de maneras no aceptables para retener el poder o como si rechazaran las nociones tradicionales de feminidad para alcanzar el éxito.

Estas representaciones dificultaban imaginarse a las mujeres como legítimamente exitosas y autónomas en la vida pública. Los estudiantes de magisterio exploraron estas tensiones que relacionan el poder con la feminidad al describir figuras públicas que, para ellos, presentaban estas contradicciones.

Debajo de este tipo de tensiones a menudo subyacen conceptos tácitos culturalmente específicos sobre las relaciones de género "normales". Las diferencias nacionales y entre los géneros revelan los modos en los que se representaba el concepto de "mujer" en épocas de transición social. Las futuras docentes, en particular, estaban explorando activamente las representaciones hegemónicas de la vida privada y pública y las formas de feminidad asociadas a cada una de ellas.

La manera en la que las mujeres hablaban sobre estas cuestiones dio motivos suficientes para sugerir que había indicios de una consciencia feminista emergente, ya sea expresada como "culpa" o como el problema de la "maternidad" o al hablar sobre la "lucha" personal. Sus comentarios y observaciones sugieren que lo que está en peligro en la esfera política de la vida cívica son las relaciones personales en el hogar.

Se detectaron dos temáticas importantes. En primer lugar, los futuros estudiantes de magisterio de ambos sexos no representaron a las mujeres como impotentes. De hecho, se identificaron tres fuentes de poder femenino:

•Nel poder de las mujeres como madres y jefas de familia;

•Nel poder sexual femenino;

•Nel feminismo como poder, es decir, los desafíos feministas al dominio masculino.

En segundo lugar, la lucha de las mujeres por la ciudadanía se estaba ubicando claramente en el mundo de las relaciones privadas, íntimas y domésticas en lugar de en la esfera pública. Por lo tanto, la exclusión de las mujeres de los discursos públicos democráticos descritos en el presente no debería implicar necesariamente el fracaso de las mujeres en lo relacionado con la participación política. De algún modo, estos datos recuperan la idea de que lo personal es, de hecho, político. El contrato sexual es, precisamente, el centro de las luchas de las mujeres por la ciudadanía.

Los estudiantes de magisterio de ambos sexos no parecieron tener la necesidad de discutir la fuente del poder masculino en la esfera pública, poder al que, hasta cierto punto, simplemente se daba por sentado. Los participantes eran conscientes de que existía discriminación por razón de sexo, aunque la profundidad de su preocupación al respecto variaba de manera considerable. Algunos de los futuros docentes de sexo masculino, aunque no todos, parecían coincidir en que existían diferentes funciones entre los géneros. Expresaron poco compromiso personal con el hecho de desafiar las asociaciones masculinas que rodean a la esfera pública. La aparente "naturalidad" del poder masculino y su supuesto fundamento en las diferentes funciones que cumple cada género parecían no necesitar ninguna otra justificación para continuar, si bien algunos hombres expresaron su pesar al respecto.

Este estudio, aunque de alcance limitado, sugiere que la comprensión de la ciudadanía sigue estando profundamente marcada por el género. Una forma de interpretar esta continuidad es reconocer, tal como lo hace MACINNES (1998), el legado material e ideológico que la modernidad desarrolló para explicar y racionalizar el mayor poder que tienen los hombres. Este legado implicaba el uso del género como una estructura simbólica que distingue la masculinidad de la

feminidad y como un medio para justificar la división sexual del trabajo. Dicha estrategia tuvo como resultado que ahora se considere que los niños y las niñas, los hombres y las mujeres, se desarrollan de manera social, y no natural, como seres distintos.

Así, se da continuidad a la misma estrategia para legitimar el patriarcado, aun cuando las bases patriarcales de las instituciones modernas se estén debilitando.

Sin embargo, las relaciones sociales clave de la modernidad también pueden debilitar sistemáticamente esta estrategia. En este contexto, es interesante señalar que la información presentada aquí ilustra de qué manera un pequeño grupo de mujeres europeas se enfrentaron al cambio social en la vida cotidiana. Sus reflexiones, sus preocupaciones y su capacidad para expresar las tensiones que subyacen los legados de un contrato sexual con profundas raíces históricas pusieron de relieve lo que PATEMAN denomina "libertad cívica en la vida pública".

El sometimiento de la mujer en la esfera privada revela lo que significa ser un individuo o un creador de contratos civilmente libre.

(PATEMAN, 1988: pág. 12.)

Los programas de educación cívica de las escuelas harían bien en sacar a la luz, ilustrar y discutir estas tensiones políticas y de género para una nueva generación de jóvenes europeos.

Agradecimientos

La Dirección de Recursos Humanos, Educación y Formación de la Comisión Europea financió este estudio (la Etapa 1 en 1994-1995 y la Etapa 2 en 1995-1996) como uno de los proyectos propuestos por su Unidad de Igualdad de Oportunidades dentro del marco del *Third Medium-term Community Action Programme* (Tercer programa de acción comunitaria a medio plazo). Los proyectos incluidos en este programa fomentan el desarrollo de medidas diseñadas para promover la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones de la vida económica y social. Expresamos nuestra gratitud a la Unidad de Igualdad de Oportunidades de la Comisión Europea por el apoyo financiero.

Una beca de investigación de la Fundación Leverhulme otorgada a Madeleine ARNOT en 1996-1997 financió este artículo. Se presentó por primera vez en la Tercera Conferencia Europea de Investigaciones Feministas "*Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women, Mobility and Citizenship in Europe*", Universidad de Coimbra, Portugal, julio de 1997. Estamos especialmente agradecidos a Amanda Coffrey, Pat Mahony, Sneh Shah, Daniella Tilbury, Xavier Ramblas, Xavier Bonal, Roula Ziogou, Christina Athanasiadou y Eleni Mavrogiorgou. Le agradezco a las tres coautoras —Helen ARAÚJO, Kiki DELIYANNI y Gabrielle IVINSON— por permitirme incluir este artículo en la presente obra.

Bibliografía

ARAÚJO, H. (1999) "Em torno da Cidadania a do genero – a produção de discursos de edu-cadres/as e nudança cultural: razoes para um optimism?", en C. PEREIRA SOUSA y D. B.

CATANI (eds.) *Praticas Educativas, culturas escolares profissao docente*. São Paulo.

ARNOT, M. y DILLABOUGH, J. (1999) "Feminist politics and democratic values in Education", *Curriculum Inquiry, 29*(2): págs. 159-190.

—, DELIYANNI-KOUIMTZIS, K. y ZIOGOU R. con ROWE, G. (1995) *Promoting Equality Awareness: women as citizens*, Final Report. Bruselas: European Commission.

—, ARAÚJO, H., DELIYANNI-KOUIMTZIS, K., ROWE, G. y TOMÉ, A. (1996)

"Teachers, gender and the discourses of citizenship", *International Studies in Sociology of Education*, *6*(1): págs. 3-35.

BENTON, S. (1991) "Gender, sexuality and citizenship", en G. ANDREWS (ed.) *Citizenship*.

Londres: Lawrence and Wishart, págs. 153-163.

CONNELL, R. W. (1987) *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.

DELIYANNI, K. y ATHANASSIADIS, C. (1997) "Teachers' representations of gender", en K. DELIYANNI y R. ZIOGOU (eds.) *Fylo kai Scholiki Praxi*. Tesalónica: Vanias, págs. 95-127.

DENCH, G. (1997a) "Introduction", en G. DENCH (ed.) *Rewriting the Sexual Contract*. Londres: Institute of Community Studies, págs. IX-XIII.

— (ed.) (1997b) *Rewriting the Sexual Contract*. Londres: Institute of Community Studies.

ELSHTAIN, J. B. (1981) *Public Man, Private Woman: women in social and political thought*.

Princeton, NJ: Princeton University Press.

HAKIM, C. (1997) "Diversity and choice for the 21st century", en G. DENCH (ed.) *Rewriting the Sexual Contract*. Londres: Institute of Community Studies, págs. 165-190.

IVINSON, G. con ARNOT, M., ARAÚJO, H., DELIYANNI-KOUIMTZI, K., ROWE, G. y TOMÉ, A. (2000)

"Student teachers' representations of citizenship: a comparative perspective", en M. ARNOT y J. DILLABOUGH (eds.) *Challenging Democracy: feminist perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer.

MACINNES, J. (1998) *The End of Masculinity: the confusion of sexual genesis and sexual difference in modern society*. Milton Keynes: Open University Press.

PATEMAN, C. (1988) *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *El contrato sexual*. Barcelona. Anthropos, 1995.)

— (1992) "Equality, difference, subordination: The politics of motherhood and women's citizenship", en G. BOCK y B. JAMES (eds.) *Beyond Equality and Difference: citizenship, feminist politics and female subjectivity*. Londres: Routledge.

— (1997) "Beyond the sexual contract?", en G. DENCH (ed.) *Rewriting the*

Sexual Contract.

Londres: Institute of Community Studies, págs. 1-9.

TOMÉ, A., BONAL, X. y ARAÚJO, H. (1995) *Promoting Equality Awareness: women as citizens,* Final Report. Bruselas: European Commission.

WALBY, S. (1994) "Is citizenship gendered?", *Sociology*, *28*(2): págs. 379-395.

WILKINSON, H. (1994) *No Turning Back: generations and the genderquake.* Londres: Demos.

— (1997) "The androgynous generation", en G. DENCH (ed.) *Rewriting the Sexual Contract.*

Londres: Institute of Community Studies, págs. 238-247.

TERCERA PARTE

Las pedagogías y los currícula de educación para la ciudadanía marcados por el género

CAPÍTULO V

"Inglaterra espera que cada hombre cumpla con su deber"

La generización de los libros de texto de educación para la ciudadanía (1940-1966)

Con la colaboración de Patrick Brindle

Aprendizaje e integridad

Este capítulo tiene dos objetivos principales. El primero es explorar, de un modo preliminar, la naturaleza del contenido ideológico y pedagógico de la educación para la ciudadanía en el pasado de acuerdo con su expresión en los libros de texto escolares sobre ciudadanía. El segundo es investigar cómo trataban las cuestiones de género los libros de texto de educación para la ciudadanía en el pasado. Se alegará que la educación para la ciudadanía construía y definía la naturaleza del discurso político por medio de la utilización de modelos específicos de sistema de gobierno y que las configuraciones pasadas del sistema de gobierno legítimo se basaron en la distinción dualista y normativa entre la esfera pública (política) y la privada (apolítica). De este modo, la educación para la ciudadanía se basaba en un ciudadano ideal representado por el hombre activo definido pública y profesionalmente. De hecho, los libros de texto de educación para la ciudadanía se hacían eco del famoso deseo de Lord Nelson de que "cada *hombre* cumpla con su deber" en lo relacionado con la actividad política y cívica. Tal como se argumentará más adelante, no se discutía en absoluto el deber de las mujeres (ni sus derechos o responsabilidades) o se definía como una obligación inherente sólo a la esfera privada.

Este capítulo no pretende plantear su propia definición de educación para la ciudadanía. Se tomó una perspectiva socio-histórica y sólo se buscó resaltar las numerosas y distintas definiciones de la materia presentes en los libros de texto escolares de educación para la ciudadanía en el período inmediatamente posterior a la guerra. De hecho, se podría sugerir que una de las razones por las cuales no hay una tradición en la enseñanza de la ciudadanía en las escuelas públicas inglesas es que ningún grupo logró crear un consenso sobre la pregunta de qué es la educación para la ciudadanía. En obras realizadas por Madeleine ARNOT y cols. (1996) y por Ivor CREWE (1996) se detalló una dificultad peculiar-mente inglesa para forjar un discurso popular y formalizado de la política y la ciudadanía. El trabajo que realizó ARNOT con un grupo de estudiantes de magisterio reveló que, en comparación con los habitantes de otros Estados europeos, los ingleses tenían lo que se llamó un "marco discursivo político" débil (ARNOT, 1997: pág. 20) y parecían no tener acceso a un conjunto

de lenguajes políticos y cívicos formalizados ajenos al igualitarismo liberal. Una dificultad clave que afron-taban los estudiantes de magisterio ingleses contemporáneos parecía ser una incapacidad común para construir un modelo de sistema de gobierno, a diferencia de lo que ocurría, por ejemplo, en Grecia, España y Portugal. Como resultado, los futuros docentes esbozaban descripciones, por lo general vagas e imprecisas, sobre la relación entre los deberes, los derechos y las obligaciones de los individuos y la conexión entre éstos y el proyecto de crear una ciudadanía democrática.

ARNOT y cols. (1996) también sugirieron que las mujeres podrían estar particularmente en desventaja en lo que se refiere al acceso a un discurso de participación política activa o formal. Esta investigación sugirió que la construcción común y contemporánea del ámbito político como una esfera pública y masculina servía para privar a las mujeres de sus derechos como ciudadanas en relación con los hombres. El concepto de "buen ciudadano" se refería específicamente a los hombres. El poder político estaba asociado a la masculinidad, ésto lo ponía en conflicto directo con la feminidad y dificultaba la asociación de las mujeres con la "vida pública". Las claves de esta desvinculación de las mujeres de la esfera pública eran, en primer lugar, la separación en el discurso político de las esferas pública y privada y, en segundo lugar, la asociación de éstas con la masculinidad y la feminidad, respectivamente. Las definiciones del sistema de gobierno como público, constitucional y masculino se convirtieron en elementos decisivos de la regulación social de las mujeres y en una de las condiciones de su continua marginación de los ámbitos de toma de decisiones sociales, económicas y culturales.

Este capítulo recurre a estas temáticas para investigar, aproximadamente, los veinte años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Éste no es un período particularmente activo en la historia de la educación para la ciudadanía. Tal como analizaremos más adelante, la historia de la educación para la ciudadanía está marcada por olas periódicas de interés seguidas por etapas de desinterés. A diferencia de las décadas del diez y de los treinta, la década de los cuarenta fue testigo de relativamente pocas campañas de grupos de presión a favor de la educación para la ciudadanía1i. De todos modos, se eligió este período porque las décadas inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial —las que

englobaron una reforma general en términos de asistencia social, una restructuración educativa y un movimiento para fomentar el regreso de las mujeres al hogar— constituyen un cambio sin precedentes en la relación real y simbólica que existía entre las esferas pública y privada. Estos cambios, agrupados en torno a un discurso social democrático extendido sobre la función y la responsabilidad del Estado en su relación con los individuos y las familias, sirvieron para 1nEs posible sugerir diversas razones por las cuales el período inmediatamente posterior a la guerra no fue en particular activo en lo relacionado con las idas y venidas de la historia de las campañas en favor de la educación para la ciudadanía. Se encuentran motivos en las observaciones (véa-se la nota 2) de Derek HEATER y de Denis LAWTON que postulaban que las décadas de los cuarenta y de los cincuenta tuvieron menos posibilidades de presenciar pedidos exitosos de que existiera mayor instrucción formal sobre ciudadanía y política debido a la asociación de estas disciplinas con los métodos curriculares y propagandistas de la Alemania nazi y la Rusia estalinista.

reajustar las posibilidades y las expectativas del papel que desempeñan las mujeres en la sociedad y en la política. Nuestro objetivo era investigar de qué modo habían tomado los libros de texto sobre ciudadanía estos cambios en las posibilidades de las esferas pública y privada y de qué manera los representaban ante los niños en términos pedagógicos y discursivos.

Este trabajo se basa en un pequeño estudio piloto realizado con el apoyo de la Fundación Leverhulme. El archivo con el que trabajamos está formado por una selección de los libros de texto y de metodología sobre educación para la ciudadanía que estuvieron disponibles para los pedagogos, los docentes y los alumnos en las décadas de los cuarenta, los cincuenta y los sesenta. El objetivo fue detectar la manera en que la educación para la ciudadanía construía un discurso sobre el sistema de gobierno que fuera coherente con el paradigma de democracia social y de qué forma dicho proceso sirvió para elaborar un modelo de relaciones de género.

Este capítulo se divide en tres apartados principales. En el primer apartado, se detalla el contexto historiográfico e histórico de la educación para la ciudadanía en Inglaterra. En el segundo apartado, se examina, en términos generales, de qué modo los libros de texto tomados como muestra adoptaron determinados

enfoques pedagógicos comunes que eran coherentes con la cultura política de la democracia social de la posguerra. En el tercera apartado, se investiga de qué manera dichos libros de texto de educación para la ciudadanía estaban marcados por el género de acuerdo con tres enfoques diferentes —excluyente, inclusivo y de participación crítica— en su manera de abordar el asunto de la relación entre las mujeres y la esfera política. En la Conclusión, se plantean las cuestiones que se creen importantes para realizar mayor investigación empírica sobre la naturaleza particular de la educación política inglesa.

Generalidades históricas

En líneas generales, la investigación realizada sobre la historia de la educación para la ciudadanía y sobre los intentos fallidos por establecer la materia como parte del plan de estudios en la mayoría de las escuelas inglesas siguió dos tendencias. La primera, expresada en los escritos de Tom BRENNAN

(1981), Guy WHITMARSH (1974), Derek HEATER (1981, 1990) y Jessie WONG (1991), presenta las historias políticas de las organizaciones que, durante los últimos cien años, buscaron establecer la educación para la ciudadanía en el currículum escolar común. El trabajo de estos autores reveló que la historia de la educación para la ciudadanía en Inglaterra se caracterizó por sucesivas olas de interés y desinterés. Sin embargo, para comprender el motivo por el cual el sistema educativo inglés fue tan ambivalente en el pasado en lo relacionado con la materia de educación para la ciudadanía, es necesario realizar un estudio más profundo sobre los "episodios" o las fases particulares durante las cuales la actividad fue mayor. Cada una de las distintas organizaciones que lucharon por la causa de la educación para la ciudadanía se involucró en batallas sobre la naturaleza de la ciudadanía en cuanto concepto filosófico, así como también en batallas sobre el aspecto pedagógico de la materia escolar. La historia de estos debates ideológicos y pedagógicos todavía no se ha escrito.

BRENNAN, WHITMARSH y HEATER describieron las luchas políticas que tuvieron que librar organizaciones como *Moral Instruction League*, MIL (Liga de Instrucción Moral), *Association for Education for Citizenship*, AEC (Asociación por la Educación para la Ciudadanía) y *Politics Association* (Asociación Política), las que hicieron campaña a favor de la introducción de la educación laica en los asuntos políticos y sociales. Cada uno de los grupos de presión que se sucedie-

ron tuvo una gran dificultad para mantener un consenso sobre la naturaleza de la materia. La MIL se fundó en 1897 con el fin de ejercer presión para reemplazar la educación religiosa en lo que se refiere a moralidad, deber y ciudadanía por una educación laica basada en los principios del racionalismo y la ciencia, pero se disolvió después de la Primera Guerra Mundial cuando quedó claro que la organización ya no podía mantener un objetivo común (WONG, 1991). Sir Ernest Simon y Eva Hubback formaron la AEC en la década de los treinta como respuesta a la amenaza que representaba el totalitarismo continental para la democracia. Sus ambiciones originales de corte radical para la educación para la ciudadanía estaban enmarcadas en las inquietudes del liberalismo y el fabianismoi* de entreguerras. Finalmente, los objetivos de la AEC se diluyeron aceleradamente mientras la organización buscaba ampliar su alianza política al sumar el apoyo y el patrocinio de conservadores destacados como Stanley BALDWIN y Arthur BRYANT (WHITMARSH, 1974). A principios de la década de los setenta, la *Politics Association*, bajo el liderazgo de Bernard CRICK y Derek HEATER, tuvo un problema similar. Los objetivos de CRICK y HEATER de hacer campaña en favor de una forma más crítica de estudios políticos encontraron una oposición considerable en los miembros de la asociación cuya preocupación era la enseñanza de la Constitución británica2i.

Otro grupo de escritores, que incluye a Brian SIMON, el *Center for Contemporary Cultural Studies*, (CCCS) (Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (1981), Gary MCCULLOCH (1994) e, indirectamente, a Andy GREEN (1990), investiga la historia de la educación para la ciudadanía desde una perspectiva diferente. Estos autores argumentan que el propio sistema educativo es una institución social que actúa para definir la esfera de la ciudadanía legítima. Consideran que la educación estatal es un mecanismo para defender las jerarquías sociales existentes en el poder político y económico. Éstas están definidas de forma explícita por el currículum común general y de manera implícita por el currículum oculto y

*nMovimiento político creado en Londres en 1883 a raíz de la fundación de la Fabian Society.

Esta agrupación, de orientación socialista moderada, participó en la formación del Partido Laborista.

Debe su nombre al general de la antigua Roma, Quinto Fabio Máximo que utilizaba en sus enfrentamientos contra Aníbal estrategias de desgaste en lugar del enfrentamiento directo en el campo de batalla; igualmente los fabianos apostaban en su lucha contra la explotación provocada por el capitalismo, por la utilización de reformas graduales que llevaran al socialismo en lugar de por los cambios revolucionarios que postulaba Marx. (*N. del E.*) 2nAgradecemos a Derek HEATER por esta observación. Como parte del estudio piloto inicial, los autores entrevistaron a una cantidad de individuos clave relacionados con la educación para la ciudadanía a partir de la Segunda Guerra Mundial. Nuestros más profundos agradecimientos a Derek HEATER, Denis LAWTON y Brian SIMON por acceder a compartir sus observaciones y experiencias por medio de entrevistas grabadas.

por la existencia de estructuras de escolarización separadas y socialmente estratificadas. Este enfoque presta atención al modo en el que las identidades políticas y de clase se inscriben en los niños por medio de las propias culturas y estructuras de la escolarización, independientemente de la existencia o de la falta de una materia puntual que enseñe ciudadanía de forma explícita.

MCCULLOCH, por ejemplo, argumenta que la *Education Act* [Ley de Educación]

de 1944 representó un "momento cívico" que no expresó únicamente una nueva expectativa pública de lograr el igualitarismo, la reforma social y el cambio en la asistencia social, sino que también simbolizó el fracaso del sistema educativo en lo relacionado con establecer el igualitarismo prometido. La identificación que hizo MCCULLOCH del año 1944 como un "momento cívico" resulta útil, ya que llama la atención sobre cómo la Segunda Guerra Mundial reestructuró el discurso político en el Reino Unido. La guerra y las reformas en la asistencia social que la sucedie-ron en la década de los cuarenta redefinieron la estructura del Estado británico y la relación de éste con sus ciudadanos. Gran parte del debate político contemporáneo se centró en la influencia del Estado del bienestar intervencionista en los deberes y las responsabilidades de los individuos y la familia. El Estado actuaba para reconfi-gurar las relaciones entre las esferas pública y privada. Notablemente, éste también fue un momento en el cual las mujeres llamaban la atención por ser ciudadanas activas y en el que la

cuestión de su papel, tanto en el hogar como en el lugar de trabajo, era un tema central del debate político contemporáneo3i.

La total ausencia en estas historias de la educación para la ciudadanía —ya fuera que éstas trataran sobre los discursos políticos de los grupos de presión o que intentaran explorar la educación en cuanto a comunicador estructural de las cuestiones de ciudadanía— nos permite entender qué es lo que sucedía realmente en las escuelas. Para comprender la perspectiva inglesa sobre la educación para la ciudadanía se necesita prestar una mayor atención al alcance y el tipo de materiales destinados a la enseñanza de esa materia de que disponían las escuelas en el período de posguerra. No es una tarea fácil. Las autoridades locales y las escuelas individuales eran responsables del currículum y tenían el control sobre él. Por lo tanto, resulta difícil saber con certeza cuántas escuelas enseñaron algún tipo de educación para la ciudadanía y es aún más difícil captar los métodos utilizados por aquellos docentes que sí la enseñaron.

Las investigaciones preliminares sobre los comienzos del período de posguerra sugieren que la educación para la ciudadanía tuvo un papel muy pequeño o nulo en los planes de estudio de la mayoría de las escuelas. La cantidad de libros de texto producidos para "Ciudadanía", "Educación cívica", "Constitución británi-ca" y "Temas de actualidad" se ve eclipsada por las publicaciones existentes sobre materias más generalizadas como geografía, historia y educación religiosa.

Los registros de los consejos evaluadores también sugieren que sólo una mínima parte del alumnado se inscribió en cursos específicos de política o ciudadanía4i.

Los registros sobre el número de alumnos que realizaron exámenes públicos de 3nEl gobierno se hacía eco de teorías de la "privación maternal", tal como se las presenta en el trabajo de, por ejemplo, John BOWLBY (*Child Care and the Growth of Human Love*, 1952), para fomentar el regreso de las mujeres al hogar después de la guerra y de la desmovilización de las tropas.

4nSe consultaron los registros de las juntas examinadoras del Norte, de Londres y de Cambridge para el período comprendido entre 1946 y 1970.

materias de ciudadanía proporcionan algún indicio sobre las pocas escuelas que ofrecían la materia en los niveles en los que se otorgaba el certificado de

estudios y el certificado de estudios superiores. Un grupo de registros de las juntas examinadoras del Norte, de Londres y de Cambridge (1945-1965) tomados como muestra sugiere que predominaban los candidatos de las *grammar schools* i* y de las *independent schools* i**. En las décadas de los cuarenta y de los cincuenta, las *modern grammar schools* i*** (en las que recibían educación la mayoría de los niños) generalmente no presentaban a sus alumnos a los exámenes públicos; la mayoría de los alumnos de estas escuelas aprovechaba la oportunidad de abandonar los estudios a los 15 años. Se sabe poco sobre las *modern grammar schools* y sobre qué enseñaban en lo que se refiere a "educación cívica", ciudadanía y estudios sociales. Se sabe aún menos sobre la manera en la que se trataban estas materias en el aula (véase LAWN, 1986). Para poder ofrecer un detalle exhaustivo de las prácticas que tenían lugar en este tipo de escuelas sería necesario recurrir a una gran cantidad de otros métodos de investigación, incluida la transmisión oral de la historia.

Dadas estas dificultades, se eligió como estrategia un proyecto mucho más limitado —un estudio piloto sobre los libros de metodología y los libros de texto de educación para la ciudadanía producidos durante el período en cuestión— al tiempo que se reconoció que los libros de texto por sí solos no eran más que un punto de partida para comprender cómo las escuelas y los docentes enseñaban ciudadanía. Se delimitó la bibliografía para las categorías de "ciudadanía", "educación cívica" y "educación política" durante el período comprendido entre 1940 y 1966 (BRINDLE y ARNOT, 1998) y se identificó un conjunto de veintidós libros de texto sobre los que realizar un análisis profundo5i.

Un poco más de la mitad de los libros (doce en total) que se analizan en este capítulo son libros de texto escolares. La muestra también incluye *Current Affairs*, una serie de folletos producidos por la BCA, Bureau of Current Affairs (Dirección de Asuntos de Interés Público)6i, que estuvo disponible entre 1945 y 1951 para las escuelas y para los grupos de educación de jóvenes y adultos.

Citizens Growing Up (1949) era un documento de opinión publicado por el Ministerio de Educación y es la única manifestación importante que realizó el Gobierno durante ese período sobre la educación para la ciudadanía. *The*

*n"En el Reino Unido las *grammar schools* eran escuelas de enseñanza secundaria para alumnos de entre once y dieciocho años de un alto nivel

académico. Para ingresar a las mismas los interesados debían rendir un examen de aptitud denominado *11-plus*". (*N. del T.*)

**nLas *independent schools* son las escuelas que no reciben apoyo financiero del gobierno ni de los municipios. Sólo se mantienen con lo que pagan los padres de los alumnos y con donaciones". (*N.*

del T.)

***n"Tipo de escuela secundaria que existió en el Reino Unido desde 1944 hasta la década de los setenta en la que se le prestaba más atención a las habilidades prácticas que al conocimiento académico en comparación con las *grammar schools*". (*N. del T.*) 5nLos 22 libros de texto y de metodología se eligieron en base a una estimación de su populari-dad (la cantidad de veces que se había reimpreso el libro según el catálogo) y su disponibilidad. Como resultado, algunos libros clave, especialmente los de Kathleen GIBBERD y Alderton PINK, no se estudiaron. Esperamos poder rectificar estas omisiones en investigaciones futuras.

6nLa BCA era la versión civil de la ABCA, *Army Bureau of Current Affairs* (Dirección de Asuntos de Interés Público del Ejército), que ofrecía folletos de propaganda e instrucción sobre ciudadanía a los soldados durante la Primera y la Segunda Guerra Mundial.

Education of Women for Citizenship, escrito por Marjorie TAIT, también es un documento de opinión publicado por la UNESCO en 1954. *Social Studies and World Citizenship* (1943) de BRIMBLE y MAY es un libro que predica las virtudes de los estudios sociales, al igual que *Social Studies for Future Citizens* (1953), de NICHOLSON y WRIGHT. Los dos libros de la AEC son textos de metodología destinados a los docentes que tratan la relación entre la educación para la ciudadanía y la enseñanza de las otras materias principales. *The School Looks Around* (1948) de LAYTON y BLANCO-WHITE fue la última publicación importante de la AEC y es una guía para los docentes sobre el método de enseñanza basado en encuestas.

La educación para la ciudadanía en la era de la reconstrucción de la sociedad y la democracia

La primera tarea en el análisis de los textos fue trazar un mapa de cómo los autores representaban el concepto de ciudadanía en relación con la agenda de la

democracia social. La mayoría de los libros que se tomaron como muestra construían o sugerían un modelo de aprendizaje concéntrico. Por lo general tomaban al individuo particular/inmediato que era activo cívicamente y lo ubicaban dentro de una comunidad idealizada. La mayoría de los libros de texto alentaban a los docentes y a los alumnos a que consideraran una ubicación geográfica imaginaria (con mayor frecuencia, pequeñas ciudades que tenían mercados públicos) y desde ese punto de partida se investigaba un conjunto de esferas políticas cada vez más amplias: de la ciudad al condado, de allí a Westminster y a Europa, hasta llegar al Imperio o la Mancomunidad Británica de Naciones.

El emplazamiento de la pequeña ciudad ubicaba a las comunidades rurales y a las grandes ciudades como comunidades segregadas a visitar en viajes especiales durante el curso de exploraciones posteriores. La ciudad pequeña se convirtió en el lugar de la "anglicidad" típica e ideal; era lo suficientemente pequeña para funcionar como una comunidad orgánica idealizada en la que el encargado estudio podía introducir a cada nuevo personaje del mapa político como un agregado familiar a la comunidad de pertenencia. Las ciudades pequeñas también tenían otras ventajas. Presentaban al lector una imagen de modernidad y, por lo tanto, permitían al autor de los libros de texto de educación para la ciudadanía crear una visión idealizada de la democracia social en acción. En general, esto implicaba que los libros siguieran de cerca las actividades de los individuos locales (desde los carteros y los recolectores de residuos hasta los concejales y los miembros del parlamento) en su transición de la esfera local a la externa y vice-versa. El mundo reconstruido de la posguerra debía ser un mundo nuevo, moderno y valiente. Esto se ilustraba perfectamente en las descripciones y las representaciones gráficas de los flamantes hospitales, escuelas y otros servicios nuevos que eran los iconos de una sociedad planificada, científica y racional. En las ciudades pequeñas, lo moderno se podía conectar casi físicamente con un largo pasado que había sido cada vez mejor. Junto a los ayuntamientos medievales y los mercados de los sábados existían nuevos centros de salud y estaciones de bomberos. De esta manera, lo moderno seguía conectado con el pasado.

Muchos de los libros construían nociones idealizadas del ciudadano y de las

comunidades políticas más grandes como la nación y, algo un poco incómodo, el Imperio. En todos los textos que se analizaron, estos conceptos se presentaban filtrados a través de la óptica de la democracia social. El aumento de las responsabilidades asumidas por el Estado, por ejemplo, no representaba una carga en sus finanzas como podría suceder hoy en día, sino la llegada de una sociedad civilizada, moderna y humanitaria. El incremento en el suministro de servicios de asistencia social podía interpretarse como un emblema del progreso y, al mismo tiempo, como la fruición histórica de las reformas constitucionales e institucionales del pasado. Pat THANE describió cómo la llegada del Estado del bienestar se convirtió en un whigismo moderno que definía "progreso" por medio de los indicadores de la batalla contra la pobreza, la enfermedad y la desigualdad librada por el Estado (THANE, 1998). Esto era precisamente lo que aparecía en los libros de educación para la ciudadanía de la posguerra. Ya fuera con un tono conservador o radical, todos los libros que se estudiaron tenían mucha fe en el Estado del bienestar y en la economía mixta semiplanificada como una forma ideal de organización económica y política.

Otro punto común en los libros de educación para la ciudadanía que se tuvieron en cuenta en nuestro estudio era la inquietud relacionada con la reforma en la asistencia social. Todos los libros que se analizaron dejaban claro que la creciente intervención del Estado en el bienestar de las personas —expresada en la creciente intervención del Estado en la esfera privada— debía igualarse con un mayor interés y participación del ciudadano en la democracia. En este contexto, la participación "cívica" requería que el ciudadano estuviera informado e interesado y fuera activo y consciente en todas sus relaciones con la sociedad. Éste era un deber, en la misma medida en que el acceso a la asistencia médica gratuita, por ejemplo, se presentaba como un derecho.

En resumen, en los libros de educación para la ciudadanía de la posguerra que se tomaron como muestra, el sistema de gobierno se construía de acuerdo con los valores y las expectativas de la democracia social. El deber del Estado de asumir cada vez más responsabilidades en lo que respecta a la asistencia social se daba por sentado. De hecho, el estatalismo y la asistencia social eran elementos de un nuevo whigismo (THANE, 1998) y estaban situados al final de una larga historia de reformas políticas y sociales. En muchos de los libros analizados, se

investigaba el sistema de gobierno social democrático por medio del mecanismo de una pedagogía definida de forma concéntrica. Cada una de las esferas del sistema de gobierno —desde la ciudad natal hasta el Imperio o la Mancomunidad Británica de las Naciones— representaba un anillo más de los círculos de pertenencia en expansión constante. Una ciudad pequeña idealizada brindaba el emplazamiento de las responsabilidades y relaciones cívicas reales, cara a cara, además de una visión reconfortante de la justicia, la inclusión cívica y la participación masiva. Sin embargo, en nuestra opinión, ese discurso de justicia democrática e inclusión política no se mantenía cuando dichos libros se referían a la representación de las mujeres como ciudadanas y dentro de la esfera cívica. En el siguiente apartado analizaremos este punto.

La presentación de los géneros en los textos de educación para la ciudadanía

En el análisis que realizamos sobre la representación de las mujeres como ciudadanas en los libros de educación para la ciudadanía que se tomaron como muestra, se identificaron tres enfoques diferentes con respecto al género y a la esfera privada. El primer enfoque y el más común —el *excluyente*— no incluía ni a la esfera privada ni a las mujeres en la construcción del ámbito político. En contraposición, un pequeño segundo grupo de libros buscaba incluir a las mujeres y a la esfera privada de diferentes maneras. Este enfoque se identificó como *inclusivo*.

Algunas excepciones notables a este punto de vista fueron algunos folletos de la BCA que estaban escritos para una audiencia más amplia. En estos folletos se identificó una tercera posición, la de *participación crítica* en los debates contemporáneos sobre la naturaleza futura de las funciones de los géneros.

No fue posible describir en detalle el enfoque que adoptaron los veintidós libros que se tomaron como muestra en relación al género. La gran mayoría de los libros de texto sobre ciudadanía, independientemente de si habían adoptado un enfoque radical o conservador hacia otros temas relacionados con la democracia y la participación política, presentaban un enfoque excluyente con respecto a la representación de las mujeres como ciudadanas. La Tabla 5.1 señala las categorías en las que ubicamos los libros de texto que se tomaron como muestra; algunos de ellos se utilizan más adelante para ilustrar la postura

adoptada por cada una de las tres categorías.

Libros excluyentes

En este apartado, se ofrece una visión general de aquellos libros de texto que muestran un enfoque *excluyente* con respecto a la representación de las mujeres como ciudadanas. En los textos excluyentes hay una falta de atención y un desinterés generales respecto al lugar de las mujeres. De hecho, es común que ni siquiera se las mencione. Sin embargo, eso no quiere decir que dichos libros no den un lugar a las mujeres en el sistema de gobierno.

Por ejemplo, *The Good Citizen* de C. S. S. HIGHAM (1931, revisado en 1952), es un libro típico de educación cívica que funciona dentro de lo que podría identificarse como un marco político minimalista7i. Esta obra crea un modelo reduccio-7nTerry MCLAUGHLIN argumentó que, en términos pedagógicos e ideológicos, se pueden identificar intentos por definir la naturaleza de la educación para la ciudadanía en diversas posiciones en un continuo que se extiende entre lo que él denomina definiciones *minimalistas* y *maximalistas* (MCLAUGHLIN, 1992). Una comprensión *minimalista* de la educación para la ciudadanía sería la basada en una concepción limitada del sistema de gobierno, lo que se reduciría simplemente a las instituciones de participación política que pueden identificarse (los tribunales, el parlamento, la votación, etcétera). Dichos textos *minimalistas* tienden a desplegar una pedagogía didáctica y fáctica que enfatiza la comunicación directa del conocimiento. Por otro lado, los textos *maximalistas*, tienen una concepción más amplia del sistema de gobierno que podría incluir a otras instituciones y actividades sociales (como las cuestiones de ideología y organización económica) y pueden desplegar una pedagogía más progresista centrada en el niño.

Tabla 5.1. N *Categorización de los libros de texto tomados como muestra Libros excluyentes*

Libros inclusivos

Participación crítica

Association for Education for

PALMER, G. D. M. (1947),

BOWLEY, R. (19/02/1949),

Citizenship, AEC (1945),

The Chinese Box.
"Women in a man's word",
Education for Citizenship in
TAIT, M. (1954) *The*
Current Affairs, 74. Londres:
Secondary Schools.
education of Women for
Bureau of Current Affairs,
BORER, M. C. (1962),
Citizenship. Some Practical
BCA.
Citizenship. Its Rights and
Suggestions.
HANKIN, G. T. (26/11/1949),
Responsibilities.
"Human rights", *Current*
BRIMBLE, L. F. y MAY, F. J.
Affairs, 94. Londres: Bureau
(1943), *Social Studies and*
of Current Affairs, BCA.
World Citizenship. A
MEAD, M. (23/07/1949), "The
Sociological Approach.
family's food", *Current*
FURTH, C. (1949), *You and*
Affairs, 85. Londres: Bureau
the State. An Introduction to
of Current Affairs, BCA.
Civics and Current Affairs.
WILLIAMS, W. E. (11/01/1947)
HIGHAM, C. S. S. (1931), *The*
"Women's Place", *Current*
Good Citizen. An

Affairs, 20. Londres: Bureau
ntroduction to Civics.
of Current Affairs, BCA.
HIGHAM, C. S. S. (revisado
WILLIAMS, G. (18/10/1947),
por W.E. Jackson) (1952)
"Men, women and jobs",
The Good Citizen. An
Current Affairs, 39. Londres:
Introduction to Civics.
Bureau of Current Affairs,
HOWARD, B. A. (1948), *Our*
BCA.
Own Country.
JACK, M. V. (1946), *The*
Young Citizen.
LAYTON, E. y WHITE, J. B.
(1948), *The School Looks*
Around.
Ministry of Education (1949),
Citizens Growing Up: At
Home, in School and After.
MURRAY, J. O. (1952), *State*
and People. A Handbook of
Citizenship for Young
People.
NICHOLSON, F. J. y WRIGHT, V.
K. (1953), *Social Studies for*
Future Citizens.
PALMER, G. B. C. y
ARMSTRONG, H. W. (1956), *In*
the Public Interest. A Book
of Civics for Secondary

Schools.
THOMAS, M. W. (1950),
Citizens All.
THOMAS, M. W. (1967),
Citizenship for School Leavers, Vol. 1: "The Family".
WALES, P. (1966),
Introduction to Civics.

nista de la esfera cívica mediante el que se reduce el marco legítimo de lo políti-co a las instituciones de participación y gobierno democráticos. Se da una definición política a los ayuntamientos de los distritos y de los condados, Westminster, la Mancomunidad Británica de las Naciones y las Naciones Unidas, mientras que las instituciones "sociales" como género, familia, juventud y clase se construyen por fuera de la esfera política y, por lo tanto, no se estudian. En consecuencia, no se despoja a lo político únicamente del género, sino también, entre otras cosas, del cambio histórico, de los conflictos sociales y de la ideología. Básicamente, lo político se combina con el sistema de gobierno (en el sentido tradicional del término) no sólo al limitar las reglas que rigen la participación política a los mecanismos públicos e institucionales existentes (como votar, ser candidato en una elección, escribir a los representantes, etcétera), sino también al confirmar la naturaleza apolítica (e implícitamente natural y normativa) de otras instituciones

"sociales" como la familia, la clase y las relaciones de género. Los ejemplos y las ilustraciones de la actividad política son masculinos. Las mujeres, como individuos a quienes se les concedió este derecho, votan, y como HIGHAM señala de modo simbólico, algunas mujeres "también" se presentan como concejales, pero los hombres las superan por una mayoría abrumadora cuando se hace el recuento de participación (HIGHAM, 1952: pág. 81). En los pocos ejemplos en los que las mujeres están representadas, se las limita en gran medida a los papeles definidos tradicionalmente como humanitarios: docentes, enfermeras y similares.

De un modo similar, en *The Young Citizen* (1946), de Mary JACK, no se trata

la esfera doméstica. En este libro, el padre de dos niños muy curiosos es la fuente del conocimiento que adquieren sus hijos sobre el mundo político que los rodea.

JACK escribe con la voz imaginaria de uno de los niños. Cuando el padre lleva al hogar su salario, no sólo tiene la oportunidad de explicarle a sus hijos cuestiones relacionadas con los impuestos y los seguros, sino que también puede hablar sobre el dinero para "los gastos de la casa" (JACK, 1946: pág. 11). Durante el curso de las investigaciones que realizan los niños en su ciudad, encuentran a una sola mujer —una asistente de biblioteca—, y en todo momento su madre les sirve la comida y los sobreprotege. La madre, a diferencia del padre, no tiene ningún conocimiento útil para transmitirles.

State and People: A Handbook of Citizenship for Young People (1952) de J. O.

MURRAY presenta una definición más amplia de democracia que incluye un análisis de temas considerados políticamente controvertidos. Sin embargo, mientras que se ensayan argumentos contrarios sobre la verdad política del socialismo, el liberalismo y el conservadurismo, el tema de la ciudadanía de las mujeres se reduce a la cuestión del sufragio femenino (MURRAY, 1952: 130-2). Él afirma que no se podía describir a Gran Bretaña como una democracia hasta 1928, año en el cual finalmente se otorgó a las mujeres el derecho a voto en iguales condiciones que a los hombres. De este modo, la historia de la desigualdad finaliza con la concesión del derecho a voto.

No se toman en cuenta los problemas o las desigualdades que sufrieron las mujeres después de 1928. MURRAY también lleva la separación entre la esfera doméstica y la política a lugares extremos. El hogar, por ejemplo, sólo se tenía en cuenta si lo habían proporcionado las autoridades locales.

Citizenship: Its Rights and Responsibilities (1962) de Mary Cathcart BORER

desarrolla una construcción maximalista de la ciudadanía. Aun así, su discusión de lo político, que por lo general era amplia e inclusiva, no incluye un análisis crítico del estatus de las mujeres dentro de la política. BORER se enfrenta a algunos temas muy controvertidos. Por ejemplo, le pide a sus lectores que debatan sobre la justificación de poseer armas nucleares o sobre las virtudes y los defectos del sistema de selección de las escuelas de Educación Secundarias basado en el examen *11-plus* i*.

BORER también analiza la desigualdad de género de forma explícita. Sin

embargo, su tratamiento del tema se centra en las experiencias y las expectativas de los niños y las niñas con respecto a la educación (BORER, 1962: pág. 34). La autora observa que, en el pasado, los chicos tenían un acceso mucho más amplio a las oportunidades educativas y a las profesionales que las niñas.

Un chico tiene todo el mundo a sus pies. Podrá tener un lugar, más o menos elevado —de acuerdo con su capacidad y diligencia—, en la profesión que elija y, a la larga, se casará y formará una familia. [...] El patrón es claro y universal. La mayoría de las niñas, cuando llegan a la edad de finalización de la escuela, tienen ocupados sus pensamientos tanto en el matrimonio como en una profesión. Su problema es difícil y cada joven tiene que resolverlo sola de acuerdo con sus propias circunstancias, ya que no existe una única solución.

(BORER, 1962: pág. 50.)

BORER alienta a sus lectores a renovar la fe, después de la guerra, en la justicia meritocrática de la sociedad británica. Ella cree que el éxito le llega a aquellos que se lo merecen y que la posición social de cada individuo está en consonancia con "la capacidad y la diligencia" de las personas, libre de todo prejuicio: Las mujeres están ahora emancipadas. Se ganaron el derecho a voto y son libres de ocupar su lugar en el mundo junto a los hombres en todas las esferas de la vida.

(BORER, 1962: pág. 52.)

BORER acepta que, en la práctica, la emancipación femenina aportó a muchas mujeres la carga adicional de trabajar fuera del hogar sin poder dejar de lado el trabajo doméstico:

Ella tiene que cumplir con dos trabajos, lo que no es bueno ni para ella, ni para su familia ni para su empleador.

(BORER, 1962: pág. 52.)

El análisis termina con una nota conservadora que hace referencia al problema de los niños que están solos en su casa al regresar de la escuela porque los padres trabajan; niños que, según ella, pasan las horas posteriores a la escuela causando problemas mientras esperan que sus madres regresen del trabajo. La ausencia de las madres trabajadoras:

los priva de parte de la seguridad de la que depende su felicidad, y muchos creen que, excepto en casos de necesidad verdadera, las madres de niños

pequeños deberían quedarse en el hogar y ocuparse de ellos de forma adecuada.

(BORER, 1962: pág. 52.)

*n"Examen que debían realizar los alumnos en el último año de la escuela primaria en el Reino Unido para determinar en qué clase de centro de secundaria continuarían su educación". (*N. del T.*) El folleto del Ministerio de Educación británico sobre ciudadanía, *Citizens Growing Up* (1949), se refiere de modo similar a la función de las mujeres como ciudadanas. Su interés era justificar la emancipación de las mujeres, pero al mismo tiempo resaltar la diferencia fundamental entre las funciones que desempe-

ñarían los niños y las niñas en el futuro. Ofrecía a los docentes indicaciones claras sobre la manera en que debía diferenciarse la educación para la ciudadanía en función del género. El consejo del ministerio era que las "manualidades" debían considerarse un componente esencial de todas las formas de educación que buscaran explorar la sociedad contemporánea. El folleto afirmaba: La mayoría de las niñas y, en menor medida, la mayoría de los varones, necesitan algún tipo de formación en los deberes y en la responsabilidad de ser dueños o inquilinos de una casa, o un apartamento, y dirigir un hogar o ayudar a los padres a manejar un hogar. Casi todas las niñas necesitarán, y la mayoría deseará, comprender las artes y las habilidades necesarias para amueblar y aprovisionar un hogar y vestir a sus habitantes.

(Ministry of Education, 1949: págs. 28-29.)

El folleto añade:

esta situación tiene un contenido de verdad general suficiente como para que sea necesario que exista una formación doméstica sistemática para todos, menos para las niñas con gustos excepcionales.

(Ministry of Education, 1949: pág. 29.)

Eran notoriamente más los libros que intentaban mantener los discursos biológicos de la diferencia por encima de toda discusión sobre la emancipación de las mujeres.

Libros inclusivos

Una pequeña minoría de los textos hacía intentos por incluir representaciones de las mujeres como ciudadanas. Sólo un libro de texto (*The Chinese Box,* 1947, de Grace PALMER), un libro de metodología (*The Education of Women for Citizenship*, 1954, de Marjorie TAIT) y los folletos de la BCA situaban de manera explí-

cita a las mujeres dentro del sistema de gobierno como ciudadanas activas y trataban resueltamente el tema de sus derechos y de su grado de acceso, o exclusión, a la vida pública y al ejercicio del poder. PALMER y TAIT escribieron específicamente para las mujeres y sobre ellas y construyeron lo que se podría identificar como el discurso de los "derechos liberales" de la ciudadanía. La construcción que hace la BCA de la ciudadanía en los folletos *Current Affairs* tal vez es la más radical de todas y se basa en el sometimiento de todos los aspectos de la organización política y social al cuestionamiento crítico. Analizaremos estos folletos en el próximo apartado.

PALMER y TAIT no sólo demuestran ser conscientes de la naturaleza del sometimiento de las mujeres en la sociedad, sino que también desean involucrarse con las causas de dicho sometimiento. Ni PALMER ni TAIT escribieron pensando en la educación de los niños; ambas creen que son las niñas, más que los niños, quienes tienen que modificar sus ideas. Son textos *para* las mujeres y las niñas y *sobre* las mujeres y las niñas. Estos libros defienden los derechos de las mujeres a disfrutar de una igualdad con los hombres, tanto en el trabajo como en la vida pública, y también son conscientes del prejuicio y la discriminación que sufren las mujeres que buscan igualdad de acceso, oportunidad y participación. De todos modos, PALMER y TAIT forman parte de una tradición social y democrática. El sistema político se toma como un conjunto racional y liberal de instituciones que tienen la posibilidad de facilitar la participación activa de las mujeres en la política y en el mundo del trabajo. No creen que el sistema esté en duda, sino que los individuos que forman el sistema son prejuiciosos; tienen un prejuicio que podía superarse con una educación más racional e ilustrada.

En *The Chinese Box* de PALMER, "las cosas de todos los días" se definen en

términos políticos (PALMER, 1947, Prefacio). Como muchos otros autores que se incluyeron en este estudio, PALMER utiliza un modelo pedagógico concéntrico. En este caso, ese modelo es el epónimo de la "caja china" —tal como sugiere el títu-lo del libro— que representa la ocupación por parte de los individuos de una cantidad de esferas de pertenencia diferentes. Lo notable aquí es que la primera caja es la del hogar. La esfera privada —la familia— se sitúa como una esfera social y política de un modo similar a las otras "cajas" o esferas, por ejemplo, la comunidad local, la nacional y la internacional. Las exploraciones y las investigaciones que realiza una adolescente —Edith— son el recurso pedagógico por medio del cual se construye la ciudadanía para el lector.

PALMER muestra la función activa que desempeñan las mujeres (todas las mujeres, no sólo las "importantes") en la construcción histórica de la nación inglesa. Las mujeres, argumenta, no deberían excluírse de la historia de Inglaterra.

Aun si su ocupación en el pasado se limitó a criar a la familia, se trata de una función esencial para el bienestar de la raza (PALMER, 1947: pág. 7). Lo que en la mayoría de los libros de posguerra sobre ciudadanía es una exclusión de la esfera política, para PALMER es una parte integral e históricamente importante del sistema sociopolítico. Ella señala que, después de la Segunda Guerra Mundial, la aportación de las mujeres es aún más importante:

Durante cientos de años, niñas y mujeres con los mismos nombres que vosotras ayudaron a crear nuestros hogares, nuestro modo de vida y nuestra raza inglesa. Ahora es vuestro turno. Hoy en día, las mujeres ayudan a gobernar y defender a su país más que en el pasado.

(PALMER, 1947: pág. 47.)

El ingreso de las mujeres a una variedad cada vez mayor de ocupaciones indica una ruptura con el pasado en el que las niñas en la escuela debían reflexionar y que además había que promover. Ella afirma:

Vosotras no querréis hacer todo del mismo modo en el que lo hicieron vuestras madres, ya que sus maneras de hacerlo parecerán anticuadas. Es bueno intentar cosas nuevas.

(PALMER, 1947: pág. 47.)

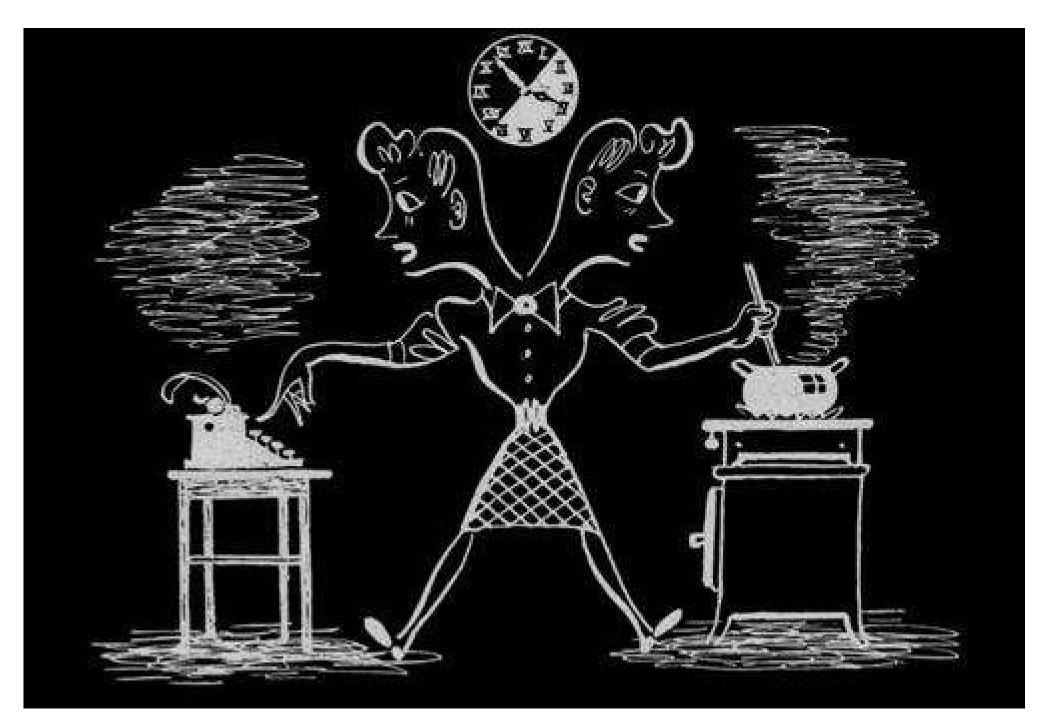


Figura 5.1. N *Son pocos los libros de texto que comprenden que la mayoría de las mujeres que trabajan fuera del hogar tenían que hacerlo también dentro de él. A diferencia de la mayoría de los libros que se tomaron como muestra para este estudio, una cantidad mayoritaria de los folletos de la BCA tenían buenas ilustraciones. Ésta pertenece a* Women's Place *de W. E. WILLIAMS (Current Affairs, 11 de enero de 1947).*

PALMER solicita a sus lectores que analicen si la división doméstica del trabajo debe cambiar para que las mujeres y los hombres compartan más tareas en el hogar. Es posible que el Estado, según ella, se esté expandiendo para hacerse cargo de muchas de las responsabilidades humanitarias que antes se consideraba que pertenecían a las mujeres; sin embargo, sostiene que: Esto no significa que no podría existir una mayor ayuda y participación compartida en la cocina y en la costura, en el cuidado de los niños y de los enfermos que en el pasado. Para lograr estos nuevos modos de vida, los hogares y las ciudades deben adaptarse.

(PALMER, 1947: pág. 18.)

Es el crecimiento del Estado del bienestar, junto con los avances de la tecnología doméstica lo que, de acuerdo con PALMER, provocó las condiciones históricas para que exista una mayor emancipación femenina (pág. 19). Esto le permite sugerir que las funciones de los géneros no son una característica

natural, sino que ha sido construida histórica y culturalmente (pág. 106). Por lo tanto, pueden reconstruirse. Este proceso de reconstrucción es lo primero hacia lo que ella quiere llamar la atención de las niñas. Al hacerlo, sitúa a las jóvenes en un continuo proceso de reinvención en el que también se les conceden derechos.

PALMER no cuestiona en ningún momento la premisa de que mantener el hogar y cuidar a los niños sigue siendo una responsabilidad fundamentalmente femenina. También es revelador que el libro de educación cívica para las niñas mantenga la centralidad y la metáfora de la familia en la discusión que plantea sobre todas las esferas de pertenencia. El Imperio Británico, por ejemplo, es simplemente "una familia muy grande" a la que pertenecen todos los británicos.

PALMER muestra al lector muchos modelos positivos, tanto históricos como contemporáneos, de las funciones que desempeñan las mujeres. Uno de ellos está representado por la hermana mayor de Edith —la promesa de la familia que trabaja como funcionaria pública—, pero no hay ejemplos de hombres que escapen a los modelos tradicionales. El padre, el hermano y el tío de Edith están definidos por sus ocupaciones externas, pero la madre de Edith sigue siendo la representante central del ama de casa que cuida a los niños.

The Education of Women for Citizenship (1954) de Marjorie TAIT argumenta a favor de que se incluya una noción de los derechos y los deberes de las mujeres en el centro de toda conceptualización de ciudadanía. En un texto patrocinado por la UNESCO dirigido a los docentes en todo el mundo angloparlante, TAIT parte de una premisa que postula que la justicia social para todos depende de la defensa de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres (TAIT, 1954: pág. 12). Según escribe, éstos son los principios básicos de los derechos humanos tal como los definen las Naciones Unidas. TAIT continua con el argumento de que estos principios se violan en los sistemas educativos de todo el mundo; de hecho, esto sucede en todos los lugares en donde los niños gozan de un mayor acceso que las niñas a la educación secundaria y superior y en donde el currículum está diferenciado en función del género (pág. 13). Para TAIT, la afirmación de que el papel principal de las mujeres es el de madre y esposa (y por extensión, docente) no es otra cosa que un mecanismo para perpetuar la continua desigualdad de acceso y oportunidades que experimentan las mujeres en los ámbitos de la

educación, la política y la ocupación (pág. 23).

En esta obra, se solicita a los educadores, especialmente a las docentes de sexo femenino, que hagan frente a las "cuestiones de las mujeres":

¿Cuáles son las "cuestiones de las mujeres"? En líneas generales, a primera vista se pueden dividir en dos grupos: las que se refieren a sus derechos y las que se refieren a sus deberes. Una mujer puede preguntar: ¿Qué derechos tiene con respecto a la educación, a la posesión de bienes, a sus hijos? ¿Cómo se comparan éstos con los de los hombres? ¿Tiene el derecho a ejercer la profesión que desee? ¿Se le pagará lo mismo que a un hombre que realice el mismo trabajo? ¿Tiene los mismos derechos que el esposo en caso de separación o divorcio?

(TAIT, 1954: pág. 72.)

Sin embargo, la visión de TAIT de una participación mejorada de las mujeres en la política se basa en los discursos esencialistas sobre las características

"masculinas" y "femeninas":

El deber, al igual que las tendencias, en muchos casos determina que las mujeres en la vida pública deberían ocuparse especialmente del cuidado de los niños, los enfermos, los ancianos y los minusválidos; la alimentación, la salud, la educación, la vivienda y la planificación de la ciudad y del país.

(TAIT, 1954: pág. 72.)



Figura 5.2. N *La aparente modernidad de los conflictos sobre el papel de las mujeres se ilustra claramente en la portada de* "Women's Place" de *W. E. WILLIAMS. (Current Affairs, 11 de enero de 1947.)*

El modelo de TAIT de una mayor participación de las mujeres en la política no sólo reproduce implícitamente el ámbito público como la única esfera políti-ca

legítima, sino que también define un grupo específico de actividades polí-

ticas que estarían mejor administradas y legisladas por las mujeres. Dichas actividades deberían mantenerse en un conjunto distinto y separado del que agrupa las actividades políticas definidas como "masculinas". Para TAIT, el gobierno local, la salud y la educación parecen "trabajos preeminentemente femeninos" (pág. 55). Los grandes asuntos de Estado —las guerras, las relaciones exteriores y demás— siguen perteneciendo al dominio natural de los hombres:

La política nacional podría parecer remota e incomprensible para las mujeres comunes y, en comparación con los asuntos del gobierno local, mucho más difícil de relacionar con sus propios intereses.

(TAIT, 1954: pág. 67.)

La construcción que hace TAIT de la feminidad es, por lo tanto, sumamente tradicional:

Las jóvenes fantasean con sueños románticos. Comentan entre ellas sobre sus romances. Reproducen en su memoria la película que vieron la última noche. Planean qué ropa se van a poner. La mente de las mujeres mayores está en sus hogares. Planean el trabajo, piensan qué comprarán con sus salarios e intercambian historias sobre sus hijos y sus vecinos con las mujeres que están cerca de ellas. Es el mundo que está fuera del lugar de trabajo el que, en gran medida, ocupa sus pensamientos.

(TAIT, 1954: pág. 54.)

Participación crítica

El tercer enfoque que aparece en los libros de texto que se tomaron como muestra es el que adoptan los folletos *Current Affairs* producidos por la BCA destinados a las escuelas y los grupos comunitarios de adultos. *Current Affairs* trabajó con un enfoque basado en la *participación crítica* que le ofrecía a los lectores una gran variedad de opiniones a partir de las que se podía debatir respecto a un tema determinado. En *Current Affairs*, era probable que se le presentaran al lector las actitudes más reaccionarias, y también las más progresistas, hacia un determinado asunto. La intención de la BCA era someter toda opinión, independientemente de lo convencional y axiomática que pareciera, al cuestionamiento crítico de un grupo de discusión. La necesidad de ofrecer material a estos grupos de discusión generó la necesidad de ofrecer un

material que fuera crítico y controvertido.

Aunque en ocasiones carecía de un propósito definido, *Current Affairs* ofrecía un marco pedagógico que servía para debilitar la exclusión del marco político de las esferas de la sociedad a las que se consideraba naturalmente fuera del ámbito del debate cívico: el trabajo de las mujeres, la familia y el cuidado de los niños, el papel de los hombres en el hogar, la cuestión de igualdad de remuneración e igualdad de derechos para ambos sexos. Irónicamente, fue la BCA —una organización que surgió de la unidad de propaganda militar, la *Army Bureau of Current Affairs*, ABCA después de 1945— la que mostró la participación más radical en la construcción social del género en la educación para la ciudadanía de la posguerra.

En "Women's Place" de W. E. WILLIAMS, director de la BCA, se exponen algunas generalizaciones comunes sobre las mujeres (WILLIAMS, 11/01/47: pág. 3). El autor se pregunta: "¿El lugar de las mujeres es el hogar?" Y, en ese caso, "¿quién lo dice?, ¿ellas mismas?, ¿los hombres?, ¿la sociedad en conjunto"? Además, añade:

Si se dice que el lugar de las mujeres es el hogar, ¿se quiere decir que ése es su único terreno? ¿Queremos excluirlas de la participación en el Gobierno, la vida pública y las actividades relacionadas con el bienestar social?

(WILLIAMS, 11/01/47: pág. 4.)

WILLIAMS pide a los grupos de discusión que analicen si estas afirmaciones son verdaderas para todas las mujeres en todos los tiempos y lo que esto podría significar para el matrimonio, las familias, el lugar de trabajo, la política y la felicidad de las propias mujeres (pág. 4). Él pregunta: ¿"Para quiénes es 'injusto' que una mujer casada trabaje"? (pág. 4).

WILLIAMS no es un feminista; él describe como "absurda" la noción "ultrafemi-nista" de que "las mujeres tienen derecho a hacer todo lo que hacen los hombres", pero sí quiere darle su lugar al "enfoque feminista" (págs. 3-4). Considera que el feminismo es una posición que sostienen las mujeres de las "clases más altas" que tienen acceso a "las profesiones más elegantes: novelistas, actrices y gerentes de personal, entre otras" y también postula que la mayoría de las mujeres que trabajan lo hacen en empleos mal pagados y nada glamurosos en fábricas y tiendas (pág. 4). Este autor es mordaz con respecto a la afirmación

esencialista de que las mujeres no deben trabajar y señala que hay muchas que no pueden casarse, que muchos esposos no pueden mantener una familia sólo con su salario y necesitan que sus esposas contribuyan a los ingresos familiares y que las viudas y las jóvenes solteras también tienen que mantenerse (pág. 7).

WILLIAMS postula lo siguiente:

Por lo tanto, la problemática del trabajo de las mujeres se complica con factores que no surgen de los hombres, y la existencia de dichos factores debería evitar que hagamos generalizaciones respecto a si las mujeres "deben" trabajar o no.

(WILLIAMS, 11/01/47: pág. 7.)

Se plantean otros problemas que también remarcan la interconexión de las aparentemente distintas esferas masculina y femenina. WILLIAMS se pregunta si, en caso de que las mujeres continúen recibiendo salarios más bajos que los hombres por el mismo trabajo, esto podría causar que el nivel de empleo de los hombres corra peligro. Pide a los lectores que cuestionen si es sólo la "costumbre" la que establece que los hombres hagan determinado trabajo y las mujeres otro (WILLIAMS, 11/01/47: pág. 8). La "costumbre" también dictamina, según WILLIAMS, que se tengan expectativas más altas para los hijos que para las hijas y que se invierta más en su educación, en la que también se pone un interés mayor, lo que contribuye de algún modo a aumentar la desigualdad en los resultados y en los resultados obtenidos por los hombres y las mujeres (pág. 8). El autor sugiere que el ejemplo de las mujeres que sirvieron en la guerra muestra que hay pocas cosas de las que hacen los hombres que las mujeres no puedan hacer igual de bien que ellos (pág. 10). Señala que el futuro está habitado tanto por mujeres como por hombres y que:

Si [las mujeres] han de ver el tipo de mundo en el que les gustaría que sus hijos vivieran, deben compartir con los hombres las responsabilidades de la ciudadanía.

(WILLIAMS, 11/01/47: pág. 10.)

Las conclusiones de WILLIAMS son similares a las de TAIT. Él escribe que "el lugar de las mujeres es en todas partes" porque determinados intereses y capacidades "femeninos" —el cuidado, el bienestar, la salud y la educación de los niños— son, o deberían ser, inquietudes de toda la sociedad y estarían mejor

administradas si las mujeres tuvieran un papel más activo en la política local y nacional (pág. 12). Así como TAIT apeló a las distinciones esencialistas al afirmar que los deberes del gobierno local se cumplen mejor bajo el liderazgo de las mujeres, WILLIAMS señala que la vivienda, la salud y la educación son los intereses políticos clave de las mujeres y deberían ser el punto de partida para que ellas se involucren en la política (pág. 12).

En "Women in a Man's World" (1949) de Ruth BOWLEY, otro de los folletos de *Current Affairs*, se exponen las razones por las cuales debería existir una mayor colaboración entre los hombres y las mujeres en el hogar y en el trabajo (BOWLEY, 19/02/1949). BOWLEY pregunta si esto requeriría nuevos patrones de trabajo tanto dentro como fuera del hogar. Se recuerda a los participantes en los debates propuestos por el texto que a lo largo de la historia las mujeres desempeñaron un papel dual: trabajaban tanto en el hogar como en sus empleos "en un mundo construido por los hombres" y "planificado principalmente por los hombres" (BOWLEY, 19/02/1949: pág. 2). Ella señala que las mujeres siempre estuvieron sometidas, pero



ahora, con las nuevas leyes que las protegen y les otorgan derechos y con la llegada de nuevas tecnologías, las mujeres deberían pensar en tomar decisiones con respecto a su futuro (pág. 6). Igual que WILLIAMS, ella centra la atención de los lectores en la cuestión de la igualdad de salario para hombres y mujeres por desempeñar los mismos empleos y argumenta que las mujeres nunca obtendrán

el derechos a recibir la misma remuneración que sus homólogos masculinos hasta que tengan la misma voz que ellos y una representación política adecuada. Esto significa que las mujeres deben formar parte de sindicatos y organizarse para luchar por lo que quieren (pág. 9). BOWLEY reconoce que si hay más mujeres con hijos que trabajan, se necesitarán nuevas organizaciones y servicios de asistencia social para el cuidado de los niños, aunque le preocupa que esto pueda conducir a una mayor disolución de la familia y a un aumento de la carga del Estado (pág. 13). Ella plantea la cuestión de si —en el caso de que las mujeres quieran y tengan el derecho a trabajar y de que eso sea beneficioso para la sociedad— las familias tendrán que rein-ventarse para que la carga de la responsabilidad doméstica sea compartida de una manera más justa entre todos los miembros que la componen (pág. 14). Esto implica una nueva forma de asociación entre hombres y mujeres, entre el lugar de trabajo y el hogar y entre la familia y el Estado (pág. 14).

¿Creéis que con el paso del tiempo éste será un mundo de mujeres en el que las cantinas sirvan tazas de té y los hombres se queden en el hogar fregando los platos?

(BOWLEY, 19/02/1949: pág. 12.)

"*¿ Para quién es 'injusto' que una mujer casada trabaje*?" **Figura 5.3.** NDe "*Women's Place*" de W. E. WILLIAMS, *Current Affairs*, 11 de enero de 1947.

Otros folletos de *Current Affairs* también hicieron mucho por problematizar la distinción entre una esfera pública/política y una privada/apolítica. Gertrude WILLIAMS en

"Men, Women and Jobs" señaló que la escasez de mano de obra demandaría nuevas actitudes de parte de las mujeres trabajadoras, lo que posteriormente requeriría una nueva postura hacia la familia (WILLIAMS, 18/10/1947). "The Family's Food", de Margaret MEAD, llamó la atención hacia la naturaleza política inherente de la producción, la distribución y el transporte de los alimentos y, al hacerlo, conectó a la familia como unidad social con un sistema mundial de producción y consumo (MEAD, 23/07/1949). En "Human Rights", de G. T. HANKIN, se volvió a destacar el compromiso de las Naciones Unidas con la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, el derecho de las mujeres a trabajar y a no ser discriminadas en función del sexo (HANKIN, 26/11/1949).

Conclusión

Notamos que, aunque los historiadores y los pedagogos investigaron la historia política de la educación para la ciudadanía y de los grupos de presión que lucharon por la inclusión de la materia en el currículum escolar común, todavía se sabe poco sobre cómo dichas organizaciones —y los materiales que produjeron — construyeron los discursos cívico y político. En nuestra opinión, es necesario seguir investigando la existencia histórica y la negociación de la educación para la ciudadanía y la formación política en las escuelas y en las aulas. Este estudio de los libros de texto de educación para la ciudadanía de los veinte años posteriores a la Segunda Guerra Mundial representa apenas un comienzo limitado de este proyecto.

Sostenemos que quienes escriben a favor de la educación para la ciudadanía y sobre ella, están involucrados en un proceso de definición y explicación de lo político. El pedagogo que trabaja en el ámbito de la educación para la ciudadanía está delimitando un lenguaje político y un campo de participación política dentro del cual se ubicará a los niños, y por medio del cual éstos situarán a otros grupos y organizaciones: el Gobierno, los trabajadores, los ayuntamientos, las subculturas, las familias, los individuos y los hombres y las mujeres. Los libros de texto de educación para la ciudadanía reflejan la variedad de opiniones que se consideran lo suficientemente legítimas para ser ofrecidas a los niños. Cada libro de texto está involucrado en un proceso de configuración del sistema de gobierno, término que se utiliza aquí como una abreviatura que se refiere al campo de discurso político legítimo. La mayoría de los textos que se analizaron en este estudio construían el sistema de gobierno en términos liberales e institucionales; el ámbito en el que se disputaban las relaciones de poder está estrictamente limitado a los mecanismos constitucionales de la democracia liberal. Los actores que participan de este discurso ejercen su capacidad de acción al tomar decisiones racionales dentro de un sistema justo, que funciona y que facilita las cosas.

Se argumentó que los libros sobre ciudadanía estaban marcados por el género de acuerdo con los tres enfoques que se adoptaron para la representación de las mujeres como ciudadanas. Al delimitar el ámbito político sólo en términos del sistema de gobierno constitucional, la gran mayoría de los libros de texto de

educación para la ciudadanía de la era de la reconstrucción social democrática que



tomamos como muestra, actuaron como textos *excluyentes* que dejaron las discusiones sobre la esfera privada y sobre las mujeres fuera del marco legítimo de investigación política. Incluso los libros de ciudadanía que parecían más radicales operaban de modo tal que las cuestiones de las mujeres y sus relaciones con la política ni siquiera se consideraban como temas a tratar. Paradójicamente, tales enfoques se adoptaron en un momento en el que la reconstitución real de las relaciones sociales y políticas como respuesta al establecimiento del Estado del bienestar era en sí mismo un proceso activo de renegociación de las relaciones entre lo público y lo privado y entre los hombres y las mujeres.

Figura 5.4. N *De acuerdo con WILLIAMS, "el lugar de las mujeres está en todas partes" (*"Women's Place *", Current Affairs, 11 de enero de 1947).*

Los libros *inclusivos* de Grace PALMER y de Marjorie TAIT buscaban incluir a las mujeres y a la esfera privada dentro de las diversas instituciones definidas políticamente. En los libros de PALMER y TAIT, las mujeres podían tomar decisiones racionales sobre su nivel de participación en un sistema político que era justo y receptivo para quienes participaban en él. Sin embargo, las autoras aceptaron y reprodujeron las suposiciones sociales dominantes sobre los papeles y responsabilidades principalmente domésticos que desempeñaban las mujeres y las niñas en la sociedad. También construyeron la esfera pública en términos liberal-democráticos; consideraban que tanto el sistema de gobierno como otras relaciones sociales facilitaban un acceso y una participación libres e igualitarios

para todos, más allá del género. Tanto PALMER como TAIT plantearon sus interrogantes a las lectoras de sexo femenino y no presentaron críticas a las consecuencias sociales más amplias que existirían en la organización de la familia y en el sistema de gobierno si las mujeres ejercían el derecho a participar de manera igualitaria en la esfera pública. La pregunta de qué significaría eso en términos de la reorganización social y política sólo fue formulada por los textos que adoptaron un enfoque de *participación crítica,* es decir, los folletos *Current Affairs* de la BCA.

Los textos más radicales en su enfoque hacia el género (y hacia otros temas) fueron los folletos *Current Affairs*. El progresismo político y social de *Current Affairs* era producto de su pedagogía radical. La BCA, igual que la *Army Board of Current Affairs* que la precedió, idealizó al grupo de discusión como el mejor método para enseñar consciencia política y cívica. La necesidad de estimular un debate sobre temas aparentemente axiomáticos y sencillos hizo que los escritores de *Current Affairs* sometieran todas las suposiciones sociales y culturales a la crítica y la controversia. Al hacerlo, *Current Affairs* ofreció un material que podía debilitar las suposiciones normativas y naturales sobre las funciones tradicionales filiales y de los géneros.

Este trabajo es sólo un punto de partida. Al observar las representaciones de las mujeres en los textos sobre ciudadanía que se tomaron como muestra, comenzamos a resaltar algunas de las deficiencias de las construcciones sociales, democráticas y liberales del sistema de gobierno y de la esfera pública. Tales explicaciones sirvieron en el pasado para excluir a las mujeres y a la esfera privada del marco de lo que está identificado como político. De hecho, dichos textos mantienen a la esfera privada en el ámbito privado. También llamamos la atención sobre algunas de las brechas que se percibieron en el conocimiento que se tiene ahora de los intentos del pasado por establecer la enseñanza de la ciudadanía en las escuelas inglesas. Todavía queda mucho trabajo por hacer en relación al modo en el que los materiales curriculares de educación para la ciudadanía ela-boran y delimitan el aparente sentido común y las representaciones normativas del sistema de gobierno y de la esfera pública. Así como los escritores de *Current Affairs* establecieron una pedagogía de participación crítica en la década de los cuarenta, creemos que los investigadores

de hoy deben involucrarse de manera crítica con las configuraciones modernas e históricas de las nociones de ciudadanía, ciudadano ideal, sistema de gobierno y esfera pública si se quiere comprender por completo la función que la educación para la ciudadanía puede desempeñar y desempeña en las escuelas.

Agradecimientos

Agradezco a la Fundación Leverhulme la beca de investigación que me otorgó para realizar el estudio sobre Educación, Género y Ciudadanía Democrática.

También agradezco al *Economic and Social Research Council*, ESRC (Consejo de Investigaciones Económicas y Sociales), el apoyo mostrado a Patrick BRINDLE

durante el período en el que estuvo de licencia para colaborar como investigador asociado en ese proyecto. Igualmente estamos agradecidos a Jo-Anne DILLABOUGH por sus comentarios útiles sobre el primer borrador de este capítulo, y me gustaría agradecer a Patrick por permitirme reimprimir el capítulo en la presente recopilación, especialmente porque él fue el primer autor mencionado.

Bibliografía

Textos de educación para la ciudadanía

ASSOCIATION FOR EDUCATION FOR CITIZENSHIP (1945) *Education for Citizenship in Secondary Schools*. Londres: Oxford University Press.

BORER, M. C. (1962) *Citizenship: its rights and responsibilities*. Londres: Museum Press.

BRIMBLE, L. F. y MAY, F. J. (1943) *Social Studies and World Citizenship: a sociological approach*. Londres: Macmillan.

FURTH, C. (1949) *You and the State. An Introduction to Civics and Current Affairs*. Londres: Allen and Unwin.

HIGHAM, C. S. S. (1931) *The Good Citizen. An Introduction to Civics*. Londres: Longmans, Green and Co.

— (revisado por W. E. JACKSON) (1952) *The Good Citizen. An Introduction to Civics*. Londres: Longmans, Green and Co.

HOWARD, B. A. (1948) *Our Own Country*. Londres: Pitman.

JACK, M. V. (1946) *The Young Citizen*. Londres: Collins.

LAYTON, E. y WHITE, J. B. (1948) *The School Looks Around*. Londres: Association for Education for Citizenship, Longmans, Green and Co.

MINISTRY OF EDUCATION (1949) *Citizens Growing Up. At Home, in School and After*. Ministry of Education, Folleto 16. Londres: HMSO.

MURRAY, J. O. (1952) *State and People. A Handbook of Citizenship for Young People*. Londres: Harrap.

NICHOLSON, F. J. y WRIGHT, V. K. (1953) *Social Studies for Future Citizens*. Londres: Harrap.

PALMER, G. B. C. y ARMSTRONG, H. W. (1956) *In the Public Interest. A Book of Civics for Secondary Schools*. Londres: Blackie.

PALMER, G. D. M. (1947) *The Chinese Box*. Londres: Blackie.

TAIT, M. (1954) *The Education of Women for Citizenship. Some Practical Suggestions*.

Paris, UNESCO.

THOMAS, M. W. (1950) *Citizens All*. Londres: Thomas Nelson.

— (1967) *Citizenship for School Leavers. Vol. 1: 'The Family'*. Londres.

THOMAS NELSON. WALES, P. (1966) *Introduction to Civics*. Oxford: Pergamon Press.

Folletos de *Current Affairs*

BOWLEY, R. (19/02/1949) "Women in a man's world", *Current Affairs*, 74. Londres: Bureau of Current Affairs.

HANKIN, G. T. (26/11/1949) "Human rights", *Current Affairs*, 94. Londres: Bureau of Current Affairs.

MEAD, M. (23/07/1949) "The family's food", *Current Affairs*, 85. Londres: Bureau of Current Affairs.

WILLIAMS, G. (18/10/1947) "Men, women and jobs", *Current Affairs*, 39. Londres: Bureau of Current Affairs.

WILLIAMS, W. E. (11/01/1947) "Women's Place", *Current Affairs*, 20. Londres: Bureau of Current Affairs.

Bibliografía de textos secundarios

ADVISORY GROUP ON EDUCATION FOR CITIZENSHIP (1998) *The Teaching of Democracy in Schools. Initial Report*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

ARNOT, M. (1997) ""Gendered Citizenry": new feminist perspectives on education and citizenship", *British Educational Research Journal*, *23*(3): págs. 275-295.

ARNOT, M. (1998) "European citizenship and education", en S. ORMROD

(ed.) *Cambridge Thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press.

—, ARAÚJO, H., DELIYANNI-KOUIMTZI, K., ROWE, G. y TOMÉ, A. (1996) "Teachers, gender and the discourses of citizenship", *International Studies in Sociology of Education*, *6*: págs. 3-35.

ASSOCIATION FOR EDUCATION FOR CITIZENSHIP (1939) *Education for Citizenship in Elementary Schools*. Londres: Oxford University Press.

BOWLBY, J. (1952) *Child Care and the Growth of Human Love*. Londres: Penguin.

BRENNAN, T. (1981) *Political Education and Democracy*. Cambridge, Cambridge University Press.

BRINDLE, P. (1998) "Past histories: history and the elementary school classroom in early 20th century England", Tesis doctoral inédita, University of Cambridge.

— y ARNOT, M. (1998) *The Teaching of Civics and Citizenship. A Pilot Study* (avalado por la School of Education, University of Cambridge).

CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES EDUCATION GROUP (1981) *Unpopular Education. Schooling and Social Democracy in England since 1944*. Londres: Hutchinson.

CREWE, I. (1996) "Citizenship and civic education", Trabajo presentado por la Royal Society of Arts, publicado por la Citizenship Foundation.

CAPÍTULO VI

La igualdad de género y de "raza"
Pedagogías afirmativas y transformadoras
en la educación para la ciudadanía (1970-2000)

En este capítulo, se analiza la relación entre la igualdad de género, la pedagogía y la ciudadanía. Hasta hace poco tiempo, los estudios sobre la ciudadanía y el estudio del género y la educación parecían tener poca relevancia mutua (DILLABOUGH y ARNOT, 2001; DILLABOUGH y ARNOT, 2003), aun cuando los teorizadores políticos y educativos feministas trataban temas similares. El punto común que atrae su interés es la tensión que existe entre la igualdad y la diferencia. Dentro del discurso de la democracia liberal se encuentran nociones de universalismo junto a nociones de ciudadanía abstractas e indistinguibles. La pregunta que surge entre los teorizadores políticos

feministas es cómo dichos conceptos de ciudadanía pueden tratar simultáneamente la igualdad y la diferencia de género. Al mismo tiempo, pero a menudo de manera independiente, los pedagogos feministas consideraron el mismo dilema sobre la manera de educar a los alumnos utilizando la igualdad de género como objetivo sin dejar de celebrar la diferencia.

El objetivo de este capítulo es desarrollar un marco analítico dentro del cual se puedan explorar las conexiones entre la igualdad de género, la igualdad de raza, la pedagogía y la ciudadanía. Las distinciones de Nancy FRASER (1997b) entre el reconocimiento y la redistribución de la justicia y las políticas afirmativas y transformadoras son especialmente valiosas. Su análisis identifica las tensiones asociadas al género, visto éste como una "colectividad bivalente" conformada tanto por las estructuras como por las injusticias culturales y económicas. Aquí amplío su análisis al observar la serie de remedios políticos relacionados con la promoción de la igualdad de género en la educación del Reino Unido. Los aspectos pedagógicos de estos remedios políticos son contradictorios y tienen ímpetu propio. La estrategia aquí es considerar dos períodos diferentes en los que se desarrollaron políticas de género para enfrentar la injusticia social; en primer lugar, el período comprendido entre 1970 y 1999 y, en segundo lugar, el período comprendido entre 1990 y 2009. Vuelvo a analizar estos períodos a la luz del desarrollo paralelo de conceptos de multiculturalismo, antirracismo y política de la diferencia que cuestionaron los enfoques de género en el ámbito de la educación.

Los últimos debates sobre las ciudadanías multiculturales y el género no condujeron a nuevos enfoques pedagógicos propiamente dichos, pero parecieron sugerir la necesidad de un nuevo compromiso con una pedagogía crítica de la diferencia. Se concluye el capítulo con una argumentación en favor de una pedagogía de la diferencia que esté asociada con una agenda basada en el concepto de derechos democráticos pedagógicos.

La igualdad y la diferencia como ideales cívicos y pedagógicos

En la década de los noventa, los teorizadores políticos feministas, especialmente en el Reino Unido y en los Estados Unidos, se involucraron directamente con las consecuencias políticas de una variedad de nuevos

movimientos sociales. Estos movimientos desafiaron las nociones de ciudadanía cívico-republicanas y de la democracia liberal que existían en ese momento al enfatizar su incapacidad para abordar el terreno diverso, complejo y cambiante de las subjetividades, las identidades y las identificaciones políticas de la era postmoderna.

Los múltiples ejes de clase social, género, "raza", grupo étnico, discapacidad, sexualidad y religión, sólo para nombrar algunos, se entendían como ejes opuestos a las definiciones de ciudadanía que se basan en las categorías y relaciones de la Ilustración. Los enfoques postestructurales y postmodernos de la relación entre la identidad, la capacidad de acción y la estructura señalaron la imposibilidad de situar las identidades de los individuos dentro de categorías delimitadas de manera estricta, de jerarquías de poder, de una estructura conceptual fácilmente identificable y de ideales abstractos. La pregunta que planteó el feminismo postmoderno y postestructuralista fue si los conceptos de ciudadanía liberal-democráticas y cívico-republicanas podían convertirse en la base de las políticas de identidad o si dichos conceptos de ciudadanía debían quedar relegados al pasado, sobre todo en vista de la parcialidad marcada por el género cada vez más evidente.

No hay espacio aquí para describir el alcance, el ámbito y las aportaciones que se hicieron a este rico debate (véase el Capítulo II). Sin embargo, el énfasis que se puso en los dilemas relacionados con la promoción simultánea de la *igualdad* y de la *diferencia* tiene una importancia especial en este análisis sobre pedagogía y ciudadanía. En el siglo XVIII, Mary WOLLSTONECRAFT llamó la atención sobre el hecho de que las mujeres, siendo mujeres, no podían obtener una ciudadanía plena como individuos porque se las veía sexualmente distintas de los hombres (SIIM, 2000: pág. 33). El precio de la igualdad implicaba que las mujeres tenían que parecerse a los hombres. Tres siglos más tarde, Anne PHILLIPS (1993: pág. 45) observó: "Cuando se trata de igual manera a los hombres y a las mujeres, significa que se trata a las mujeres como si fueran hombres; cuando se trata a los hombres y a las mujeres de manera diferente, el hombre sigue siendo la norma, contra la cual la mujer es peculiar, deficiente y diferente" (citado en LISTER, 1997: pág. 96).

Por lo tanto, el punto de partida habitual para hacer un análisis feminista

completo del proyecto educativo cívico contemporáneo es considerar, en primer lugar, la base marcada por el género de la ciudadanía moderna. El innovador análisis que hizo Carole PATEMAN (1988, 1989) de las *desigualdades de género* asociadas con la filosofía liberal democrática sacaron a la luz varias suposiciones sobre la separación y la jerarquización de las esferas masculinas/públicas de las esferas femeninas/privadas; acerca de que el sistema de gobierno debía regirse por una fraternidad que controlara a las mujeres por medio del contrato sexual del matrimonio y la exclusión de la maternidad como ámbito cívico (ARNOT, 2004a). El papel que desempeña la educación en transmitir esta distinción entre lo público y lo privado, y sus correspondientes asociaciones de género, por medio del cu-rrículum, por medio de las expectativas que tienen los docentes y por medio de la transmisión de virtudes cívicas adecuadas, es fundamental para la reproducción de dichas formas de democracia liberal (véanse los Capítulos III y IV).

Igual de importante para la educación es el concepto de *diferencia* que se encuentra en el centro de las críticas feministas a las nociones de ciudadanía liberal-democráticas y cívico-republicanas (NUSSBAUM, 1999). Shaila BENHABIB

(1996) argumenta que hay un "déficit epistemológico" profundo en el concepto de ciudadanía de la democracia liberal, lo que indica que tendría que atravesar un cambio profundo si ha de convertirse en un concepto valioso para aquellos que trabajan con la diferencia. Desde una perspectiva igualitaria, la ciudadanía necesitaría acomodar todas las divisiones sociales, por ejemplo las de religión, clase social, grupo étnico, "raza" y sexualidad, e incluir "otras" categorías sociales como las de refugiados y los que buscan asilo político, los emigrantes y los viajeros, entre otros. Al mismo tiempo, los feministas críticos del concepto de ciudadanía expresaron graves preocupaciones sobre la *institucionalización de la diferencia de género* por medio de discursos esencialistas de género y la promoción del dualismo de género (masculino y femenino). La masculinidad y la feminidad todavía están fuertemente asociadas a una serie de características diversas, muchas de las cuales se consideran biológicas. Ruth LISTER (1997: pág. 69) caracteriza estas diferencias estereotípicas en la Tabla 6.1.

Tabla 6.1. N *Características de la ciudadanía masculina y femenina Público,*

masculino, ciudadano

Privado, femenino, no ciudadano

Abstracto, espiritual, mental

Particular, corpóreo, arraigado en la naturaleza

Racional, capaz de aplicar una razón objetiva

Emocional, irracional, sujeto al deseo y la

y estándares de justicia

pasión; incapaz de aplicar estándares de

justicia

Imparcial, preocupado por el interés público

Parcial, preocupado por los asuntos privados

y domésticos

Independiente, activo, heroico y fuerte

Dependiente, pasivo, débil

Defensor de la esfera de la libertad, de lo

Sostiene la esfera de la necesidad de lo

humano

natural y lo repetitivo

Fuente: LISTER (1997: pág. 69)

La omnipresencia de estas asociaciones y homologías a menudo se vio enmascarada por un enfoque liberal insensible a las diferencias de género o neutral que ignoraba las diferencias reales en las experiencias de vida de grupos de hombres y mujeres y las relaciones de poder dentro de esos grupos. Tal como argumenta LISTER, parecían existir escasas oportunidades para celebrar la multitud de identidades, la especificidad y la diversidad *dentro* de cada categoría de género y los diferentes estilos y experiencias de la ciudadanía de hombres y mujeres. Eliminar las divisiones binarias y reconocer la particularidad de los diferentes grupos de hombres y mujeres, niñas y niños, puede significar, sin embargo, que el concepto de ciudadanía pierda sus elementos universales y la celebración de una comunidad de intereses (LISTER, 1997; SIIM, 2000). Se cree que las consecuencias negativas de defender la particularidad y la especificidad por encima del universalismo son muchas; las más notables son la fragmentación del orden social, el privilegio de la capacidad de acción individual

sobre la colectiva o la creación de agrupamientos arbitrarios y, de algún modo, artificiales que también pueden generar nociones esencialistas de la diferencia. Además, los modelos pluralistas de ciudadanía pueden dejar sin cuestionar las desigualdades del poder.

La distinción que hizo Nancy FRASER (1997b) entre dos conceptos diferentes, pero muy ligados, de justicia en una era "postsocialista", creó un modo particularmente valioso de conceptualizar los problemas de la igualdad y la diferencia. La autora marca la distinción entre los modos de comprender la injusticia socioeconó-

mica "arraigada en la estructura político-económica de la sociedad" (FRASER, 1997b: pág. 13) por un lado, y la injusticia cultural y simbólica que está "arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación" (pág. 14), por el otro. También diferencia analíticamente los dos tipos de remedios políticos para enfrentar estas injusticias, a los que denomina *redistribución* y *reconocimiento*. A continuación, se detallan las descripciones de estas dos soluciones políticas: *Redistribución* aborda los modos por los cuales se mantiene la desventaja en la esfera socioeconómica por medio de la explotación, la marginación económica y la privación al apoyar una reestructuración de la economía política a través de, por ejemplo, la "redistribución de los ingresos, la reorganización de la división del trabajo" y una toma de decisiones más democrática.

Reconocimiento se ocupa de cuestiones como dominación cultural, no reconocimiento y falta de respeto mediante el impulso de cambios culturales o simbólicos. Esto podría incluir "revalorizar las identidades a las que no se respeta y los productos culturales de grupos denigrados", "reconocer y valorizar positivamente la diversidad cultural", transformar "los patrones sociales de la representación, la interpretación y la comunicación" y, de esta manera, modificar el "sentido del yo" que tienen las personas.

(FRASER, 1997b: pág. 15.)

De acuerdo con FRASER, las estrategias de redistribución y reconocimiento vinculadas, por ejemplo, con la clase social y la sexualidad son relativamente sencillas ya que ambas tienen el mismo objetivo (es decir, eliminar la discriminación).

Por el contrario, las resoluciones vinculadas con el género y la "raza" son más complejas. FRASER las llama *colectividades bivalentes*. "Están diferenciadas como colectividades en virtud de la estructura político-económica *y* la estructura de evaluación cultural de la sociedad" (FRASER, 1997b: pág. 19). En ambos casos, el problema radica en que, aunque la justicia redistributiva alienta a los reformistas a eliminar las desigualdades socioeconómicas y las desventajas asociadas al género y la discriminación racial, la política de reconocimiento puede conducir a programas que celebran la diferencia de género o de "raza" o etnia. Por lo tanto, las estrategias de desgenerización presentes en la economía a menudo se con-traponen con las de regenerización que se encuentran en la esfera cultural. Esta contradicción es claramente visible en las tensiones que existen entre los programas de acción positiva destinados a corregir las desigualdades de raza en la economía y los programas multiculturales positivos de las escuelas. De un modo similar, un compromiso para trabajar *con*, en lugar de *en contra de* la diferencia de género al promover, por ejemplo, una escolarización orientada a los niños o a las niñas puede contraponerse a las políticas de igualdad de oportunidades que buscan eliminar el género en cuanto instrumento de segregación y asignación de puestos en el mercado laboral.

El análisis de FRASER sobre este dilema entre redistribución y reconocimiento captura un importante desafío pedagógico contemporáneo: se espera que las escuelas actuales redistribuyan las oportunidades educativas en nombre de la igualdad y que reconozcan al mismo tiempo las diferencias *entre* los sexos y *dentro* de cada grupo de género. El objetivo general desde una perspectiva liberal no es legitimar los esencialismos del género, sino utilizar la diferencia de género como un medio para distribuir las oportunidades educativas. Tal como se verá en el próximo apartado, las respuestas a estos escenarios educativos contradictorios se desarrollaron en torno a lo que FRASER denominó *afirmación* y *transformación*; en otras palabras, diferentes estrategias de reforma utilizadas para tratar la injusticia social. Mientras que la afirmación tiene como objetivo "corregir los resultados injustos de los acuerdos sociales sin afectar el marco subyacente que los origina", las políticas transformadoras están dirigidas a "corregir los resultados injustos precisamente por medio de la reestructuración del marco que los origina" (FRASER, 1997b: pág. 23). Más

adelante, se utiliza este marco para ilustrar las tensiones relacionadas con la reforma pedagógica del Reino Unido a finales del siglo XX y principios del XXI. Exploraré dos fases en las que se ofrecieron remedios muy diferentes para lograr la redistribución y el reconocimiento del género. La primera fase se centró principalmente en las niñas, y la segunda implicó "el "turno de los niños" en la educación (WEAVER-HIGHTOWER, 2003b). En este análisis, se exponen los dilemas asociados con la desigualdad de género como colectividad bivalente, que indican las dificultades a las que se enfrentan aquellos que quieren utilizar la reforma pedagógica para mejorar la calidad y la igualdad de la ciudadanía.

Enfoques pedagógicos afirmativos y

transformadores en el Reino Unido

La historia de la igualdad de género en la pedagogía del Reino Unido es un buen ejemplo de cómo el dilema de la redistribución y el reconocimiento se vio afectado por el desarrollo de enfoques afirmativos legitimados de manera oficial en lugar de enfoques transformadores, aunque estos últimos (aun en los casos en los que fueron marginados) siguieron haciendo sentir su presencia en el ámbito educativo durante los últimos treinta años. La primera fase de la reforma por la igualdad de género puede resumirse por medio de la adaptación de los modelos presentados por Nancy FRASER (FRASER, 1997b: pág. 27) que se muestran en la Tabla 6.2.

El dualismo de género se incorporó al marco de la educación inglesa de la posguerra y se vio seriamente cuestionado por las estrategias afirmativas de redistribución de la década de los sesenta. En las décadas de los setenta y de los ochenta, las políticas de igualdad de oportunidades y antidiscriminación afrontaron las formas económicas de discriminación sexual. El reconocimiento afirmativo, sin embargo, se centró en el cambio de actitudes en lugar de en el cambio de estructuras y se vio fortalecido por medio de proyectos curriculares/pedagógicos destinados a crear una "escolarización orientada a las niñas" (véase ARNOT y cols., 1999, para descripciones de los proyectos). En el Reino Unido, fue un sistema educativo cuasi descentralizado en el que los docentes tenían una autonomía considerable en cuanto al currículum el cual apoyó y desarrolló dicho enfoque.

Aunque ambas políticas afirmativas señalaban las desventajas de las mujeres en la economía, la esfera pública y el hogar, las estrategias de desgenerización asociadas con la redistribución discrepaban con el uso de la categoría de "género" en la reforma pedagógica y educativa.

Tabla 6.2. N *Políticas de género y estrategias pedagógicas (1970 a 1989)*
Afirmación

Transformación

Redistribución

Universalismo

Materialismo socialista/negro

Igualdad de oportunidades
Activismo sindical
Acción positiva
(Casilla C1)
(Casilla A1)

Reconocimiento

Particularismo

Pedagogías críticas

Escolarización orientada a las

Deconstructivismo

niñas

(Casilla D1)

(Casilla B1)

Las políticas afirmativas de redistribución (Tabla 6.2: Casilla A-1) plantearon un desafío radical al género en cuanto factor para acceder al capital económico y social, mientras que las estrategias afirmativas de reconocimiento (Tabla 6.2: Casilla B-1) proponían tácticas feministas proactivas liberales y radicales de generización que destacaban la importancia de las categorías de género (lo que CONNELL, 1987, denominó *categorismo*) y las necesidades educativas específicas de las niñas. En las clases de las escuelas mixtas para alumnos de un sexo determinado y en los programas de acción positiva destinados sólo a las niñas —principalmente en los cursos vocacionales y académicos sobre ciencias y tecnología— se trataban las preocupaciones y las "necesidades especiales" de las niñas como grupo.

Las escuelas cuestionaban el lenguaje sexista, el comportamiento y los valores masculinos y alentaban a los alumnos y al personal a valorar los logros de las niñas. A ellas se les ofrecían oportunidades para ocupar posiciones de liderazgo, ampliar sus horizontes y considerar una variedad no tradicional de empleos. Los docentes pedían a las niñas que pensaran de forma crítica y reflexiva sobre el significado de ser una mujer en la sociedad y que consideraran nuevas maneras de

"ser femeninas". El uso de las categorías de género dentro de iniciativas pedagó-

gicas feministas radicales —que exploraban los modos de conocimiento de las mujeres, sus saberes, su razonamiento y sus valores— reforzaron la necesidad de centrar la acción positiva en mejorar las oportunidades de las niñas, que se consideraban distintas de las de los niños. En ese sentido, se hacía un

reconocimiento de los derechos grupales, en lugar de los individuales. Se alentaba a los docentes a trabajar con el género en el diseño de proyectos antisexistas para valorar y afirmar las experiencias y puntos de vista femeninos. Los programas afirmativos, por lo tanto, eran contradictorios ya que apoyaban al universalismo al mismo tiempo que privilegiaban los dualismos particularistas tradicionales del género. En consecuencia, algunas niñas (especialmente las blancas de clase media) prosperaron en el sistema educativo al alcanzar calificaciones académicas más altas que los varones a los 16 y 18 años y también mejores calificaciones en los ingresos a los cursos universitarios, (ARNOT y cols., 1999).

Durante este período, también se propusieron resoluciones transformadoras alternativas en el debate sobre igualdad y diferencia. Éstas incluían versiones más radicales del feminismo socialista y negro, que buscaba romper con las estructuras de base que creaban las divisiones de género y raza (Tabla 6.2: Casilla C-1).

Se recurrió a fuertes principios redistributivos basados en las nociones socialistas/neo-marxistas para desafiar las jerarquías capitalistas, las relaciones sociales explotadoras de producción y los mercados laborales segregados y segmentados de acuerdo con el sexo y la raza. La teoría de la reproducción social dejó al descubierto las condiciones económicas que estaban detrás de los dualismos de género que restringían, o hasta negaban, la influencia de las estrategias afirmativas de redistribución y reconocimiento. Las consecuencias que esto tuvo para la pedagogía se encontraron en el reemplazo de las iniciativas de acción positiva e igualdad de oportunidades por pedagogías críticas como los programas antisexistas y antirracistas que expusieron y cuestionaron los principios de organización social y educativa. Aunque en ese momento todavía se creía en los principios universalistas de igualdad educativa, se desarrollaron estrategias transformadoras de reconocimiento para apoyar las luchas culturales de las niñas blancas y de aquellas que pertenecían a las minorías étnicas de la clase trabajadora (ARNOT, 2002).

Paradójicamente, en el Reino Unido estas estrategias de igualdad de género transformadoras (Tabla 6.2: Casilla D-1) no estaban en realidad orientadas a la práctica, ya que tendían a centrarse en el desarrollo de una sociología feminista

crítica en lugar de en las necesidades profesionales de los docentes (véase ARNOT

y cols., 1999). CULLEY y PORTUGES (1985) y más adelante COFFEY y DELAMONT (2000) fueron excepciones a esta regla.

Por su parte, los pedagogos feministas estadounidenses estaban bien representados entre aquellos que desarrollaban un enfoque de reconocimiento transformador adecuado (BROOKES, 1992; GRUMET, 1988; MAYBERRY y ROSE, 1999).

Al principio, estas políticas transformadoras de redistribución, más allá de la profundidad de su análisis crítico, no se involucraban fácilmente con la noción de diferencia, motivo por el cual recibieron fuertes críticas de los postestructuralistas y los postmodernistas (DILLABOUGH y ARNOT, 2001). Sin embargo, surgieron nociones de una "pedagogía de la diferencia" del trabajo deconstructivista de feministas del postestructuralismo como Madeleine GRUMET (1988), Patti LATHER (1991), Francis GORE (1993) y Bronwyn DAVIES (1989, 1997) quienes trabajaron con —y no en contra de— la multiplicidad de identidades, identificaciones, subjetividades y agencias femeninas (Tabla 6.2: Casilla D-1). La solución era utilizar estrategias transformadoras de reconocimiento, que también eran muy diferentes de las estrategias transformadoras de redistribución. Mientras que un grupo de estrategias (Tabla 6.2: Casilla C-1) privilegiaba las luchas de clases de grupos sociales específicos (por ejemplo, las niñas marginadas), el otro conjunto de estrategias cuestionaba las nociones esencialistas de clase social, género y origen étnico.

Ambos enfoques consideraban que las categorías de género eran construcciones sociales con las que los individuos trabajaban dentro de los ambientes micropolí-

ticos. Sin embargo, la tarea pedagógica del decontructivismo postestructuralista (Tabla 6.2: Casilla D-1) era explorar los procesos normalizadores, los dispositivos reguladores y el posicionamiento subordinado de los individuos en relación a dichos discursos sociales.

El énfasis en ese momento se ponía en los procesos sociales y psicológicos de la formación de la identidad antes que en la reestructuración económica radical.

Por ejemplo, Valerie WALKERDINE (1990) exploró la construcción del sujeto moderno liberal por medio de las “ficciones de alumnas”, mientras que Bronwyn DAVIES (1989) analizó la manera en que los dualismos de género daban forma a las resistencias y las respuestas de los niños dentro del espacio pedagógico. Su trabajo complementó la investigación postestructuralista de la cultura joven que puso al descubierto las jerarquías y las multiplicidades dentro de las masculinidades y feminidades adolescentes (MAC AN GHAILL, 1994). En estos últimos análisis, se mostraba a los jóvenes de ambos sexos posicionados socialmente por medio de una serie de discursos pedagógicos complejos, de los cuales sólo algunos se basaban en principios igualitarios. Esta nueva investigación utilizó una serie de metodologías decontructivistas que destacaban el poder transformador del discurso, la biografía, la narración de historias y la expresión de las voces silenciadas (ARNOT, 2006; LATHER, 1991). El trabajo pedagógico de la deconstrucción había comenzado, pero, excepto por iniciativas específicas lideradas por los feministas, tuvo un fracaso considerable en el forjamiento de vínculos fuertes con el sector docente involucrado con las estrategias afirmativas (Tabla 6.2: Casilla B-1) y con las políticas transformadoras de redistribución de la década de los ochenta que se centraban en las desigualdades en cuanto a riqueza, pobreza y exclusión social (Tabla 6.2: Casilla C-1) (HAYWOOD y MAC AN GHAILL, 1997).

Ni en las políticas afirmativas ni en las transformadoras de este período se resolvieron las contradicciones entre igualdad y diferencia. Mientras que los enfoques afirmativos dudaban sobre la manera de mejorar las oportunidades que tenían las niñas en el transcurso de sus vidas, promovían una variedad compleja de estrategias de desgenerización y regenerización. Las niñas eran el problema y su educación era la solución. Las políticas transformadoras de la época fracasaron ampliamente en la resolución de las tensiones entre las agendas materialistas y decontructivistas (HAYWOOD y MAC AN GHAILL, 1997). Mientras que las primeras estaban basadas en un análisis neo-marxista radical de las relaciones de poder marcadas por el género, las segundas se basaban en un proyecto foucaultiano en torno a los discursos, posicionamientos, la regulación y la normalización marcados por el género. Por lo tanto, existía un grado considerable de debate sobre qué constituía una pedagogía feminista y sobre la

manera en la que éstas diferían de las pedagogías críticas (ELLSWORTH, 1989; GORE, 1993).

El "turno de los niños" y las nuevas afirmaciones

sobre la igualdad redentora

Los dilemas que FRASER asoció con las colectividades bivalentes se reconstruyen en la última fase de la reforma pedagógica, que estuvo particularmente relacionada con la educación de los varones. A principios de la década de los noventa, el sistema educativo del Reino Unido se encontraba bajo un control exhaustivo en nombre de los estándares y la excelencia. La agenda neoliberal utilizaba el lenguaje del igualitarismo para legitimar las marcadas culturas competitivas del rendimiento en las escuelas y la mercantilización de la enseñanza.

Gracias a la exposición estadística de las diferencias entre los géneros en los resultados de los exámenes escolares, surgieron pruebas de que los logros académicos de los varones estaban por debajo de los estándares; así se creo una nueva categoría, "el niño fracasado" (EPSTEIN y cols., 1998; RAPHAEL REED, 1999).

Las políticas e investigaciones educativas sobre el género cambiaron de dirección y le llegó el "turno a los niños" (WEAVER-HIGHTOWER, 2003b): se colonizaron las políticas de reconocimiento afirmativo utilizadas a principios de la década de los ochenta para alentar a las niñas y se invirtió a favor de los niños. En el nuevo escenario, la tabla se ve diferente (véase Tabla 6.3).

Es probable que el dilema entre redistribución y reconocimiento de las últimas décadas sea ahora aún más agudo en relación a la igualdad de género. Desde la década de los noventa, la política de igualdad de género se caracterizó por los principios de redistribución afirmativa relacionados específicamente con la posición de la mujer en la economía. El Nuevo Laborismo practicó una mayor intervención en la industria en nombre de la flexibilización económica, la neutralidad en el mercado laboral y un mejor equilibrio entre la familia y el trabajo para tratar la desventaja económica de las mujeres (ARNOT y MILES, 2005). El Gobierno promovía estrategias afirmativas de gran alcance (Tabla 6.3: Casilla A2) para alentar **Tabla 6.3.** N *Políticas de género y estrategias pedagógicas (1990 a 2009) Afirmación*

Transformación

Redistribución

Particularismo
Universalismo
Acción positiva a favor de las
Inclusión/exclusión social
mujeres en la economía
(Casilla C2)
(Casilla A2)

Reconocimiento

Particularismo

Pedagogías críticas de la

Debate sobre la educación

diferencia

de los varones

Derechos pedagógicos

(Casilla B2)

democráticos

(Casilla D2).

a la industria a que mejorara su registro de mujeres empleadas, para reducir la discriminación sexual en el trabajo y para alentar a las mujeres a participar en la economía del conocimiento por medio de la expansión de la ciencia, la tecnología y las tecnologías de la información y de la comunicación (ARNOT y MILES, 2005). Sin embargo, este racionalismo económico se oponía de manera categó-

rica al énfasis educativo predominante puesto en el desempeño académico deficiente masculino y en la reafirmación del dualismo de género en el pensamiento pedagógico (Tabla 6.3: Casilla B2). Las políticas dominantes de redistribución y reconocimiento de ese momento eran afirmativas, pero podría decirse que eran aún más contradictorias en su particularismo extensivo: mientras que las primeras se centraban en las necesidades de las mujeres, las segundas lo hacían en las necesidades educativas de los varones.

En esta nueva fase, el reconocimiento afirmativo (Tabla 6.3: Casilla B2) se convirtió en el “debate sobre la educación de los varones”. El reconocimiento de la diversidad se transformó en el reconocimiento de las necesidades de los alumnos de sexo masculino de un modo similar y, en algunos casos, hasta en un mismo lenguaje que el utilizado previamente para tratar el desempeño deficiente de las mujeres (cf. Tabla 6.2, Casilla B1). Aunque se otorgó poco reconocimiento público a los enfoques feministas liberales de la década de los ochenta —de hecho, se veían como parte del problema y como la causa del desempeño deficiente masculino (ARNOT y MILES, 2005)—, se dio un nuevo uso a muchas de las mismas estrategias pedagógicas (MARTINO y cols., 2005). Así, las clases

para alumnos de un sexo determinado, la selección de docentes de sexo masculino (MILLS y cols., 2004), los modelos a seguir, la socialización de las funciones de los sexos y las pedagogías "terapéuticas" (KENWAY y FITZCLARENCE, 1997) se pusieron en juego para ayudar a los niños a superar los problemas de su fracaso acadé-

mico (relativo). El constructo del "desempeño deficiente de los niños" enmascaró las diferencias sociales, económicas y culturales entre los niños y, por lo tanto, no presentó un desafío para las relaciones de poder asociadas a las masculinidades hegemónicas, el nivel de desventaja de los hombres de la clase obrera y el poder que tienen los hombres sobre las mujeres.

Las nuevas políticas de reconocimiento afirmativo destinadas a solucionar el problema de equiparar la igualdad y la diferencia, en la década de los noventa fueron etiquetadas como "igualdad redentora" (FOSTER, 1994, citado en ARNOT y MILES, 2005) o "políticas de recuperación de la masculinidad" (LINGARD, 2003). De acuerdo con estos autores, dichas estrategias representaron un intento por recuperar las ventajas educativas y sociales de los hombres y, para ello, utilizaron esencialismos de género. En una cultura del rendimiento de mucha presión, los docentes recurrieron a su umbral de conocimiento sobre las diferencias de géne-ro entre los alumnos de ambos sexos para adaptar sus estilos pedagógicos y sus estrategias para el aula y establecer nuevas iniciativas de género. Se descubrió que los docentes tenían fuertes convicciones sobre lo que hace que un niño sea un niño y sobre la manera en que los niños se diferencian de las niñas en casi todos los aspectos.

Por lo tanto, estas nuevas políticas de reconocimiento afirmativo (Tabla 6.3: Casilla B2) pueden reforzar las culturas masculinas en las escuelas y en las aulas en una época en la que, irónicamente, las investigaciones sociológicas revelaron que la masculinidad hegemónica, como una forma de género, es una de las principales características de las estrategias de resistencia masculinas (WEAVER-HIGHTOWER, 2003a). La masculinidad tradicional (incluso la machista), que no se vio desafiada por las políticas afirmativas liberales en las décadas anteriores, es un dispositivo que los niños utilizan para afrontar una escolarización agobiante y competitiva transfor-mada en un elemento de la administración y del comercio y con la destrucción de las comunidades

tradicionales de la clase obrera (ARNOT y cols., 1999; MAC AN GHAILL, 1994). La investigación sugiere que, en lugar de deconstruir esta masculinidad, los docentes a menudo trabajan con discursos sociales y/o biológicos preconcebidos sobre la diferencia de género que se sustentan menos por las observaciones sobre lo que es esencialmente “femenino” y más por lo que es en esencia “masculino” (es decir, no femenino). Esta imagen puede evocar nociones de, por ejemplo, estilos de aprendizaje y de evaluación preferidos por los niños, problemas de alfabetismo y niveles bajos de desarrollo emocional y psicológico. Las vulnerabilidades biológicas masculinas se funden con las inseguridades psicológicas y la inmadurez, y ambas afectan las impresiones visibles sobre las dificultades de aprendizaje, las motivacio-nes y la alienación de los varones, y se ven afectadas por ellas.

Con frecuencia también se conceptualiza el reconocimiento afirmativo en torno al contraste que existe entre las identidades “masculinas” y “femeninas” de las personas que aprenden. En la revisión realizada por mis colegas y yo para el cuerpo de inspectores de *Office for Standards in Education*, OFSTED (Oficina de Estándares para la Educación del Reino Unido) (ARNOT y cols., 1998), se sugirió que podrían existir algunas diferencias de género en cuanto a los estilos de aprendizaje preferidos por los niños y las niñas. La síntesis que hicimos de las pruebas utilizadas en la investigación sugiere que las “niñas prestan más atención en clase y tienen una voluntad mayor por aprender. Su desempeño es mejor en tareas continuas con finales abiertos, basadas en procesos, relacionadas con situaciones reales y que requieren que los alumnos piensen por sí mismos” (ARNOT y cols., 1998: 28). También se descubrió que las niñas sobreestimaban la dificultad de determinadas materias y encontraban que los exámenes de fin de curso programados eran menos agradables. Los docentes creen que los trabajos prácticos que se realizan en el marco de las asignaturas favorecen a las niñas, pero nuestra revisión sugirió que otros factores (incluida la selección del plan de estudios) pueden ser más importantes.

La investigación indicó que “los varones muestran una adaptación mayor a los enfoques de aprendizaje más tradicionales que requieren la memorización de datos y reglas abstractos e inequívocos que deben adquirirse rápidamente. También parecen estar más dispuestos a sacrificar el entendimiento profundo,

que requiere un esfuerzo constante, a favor de respuestas correctas obtenidas con rapidez" (ARNOT y cols., 1998: págs. 28-29). Se descubrió que los niños obtienen mejores resultados en los exámenes con preguntas de opción múltiple en todas las materias. Sin embargo, si no se realiza un análisis más profundo de *cuáles* son las niñas y *cuáles* son los niños que emplean dichos estilos de aprendizaje, la diferencia de género puede convertirse en una profecía autocumplida. En el nuevo *ethos* de apuntar al desempeño deficiente, la ceguera de género (la neutralidad de género) ya no se considera útil (ARNOT y GUBB, 2001). Se alienta a los docentes a investigar, reflexionar y trabajar de manera constructiva con dichas diferencias supuestas u observadas en el aprendizaje.

Mientras tanto, la investigación sugirió que hay más probabilidades de que todas las diferencias en las identidades de los alumnos, en los distintos estilos de aprendizaje que prefieren y en el comportamiento, sean el resultado de las identidades de género más que de la pedagogía (SEVERIENS y TEN DAM, 1997). Se descubrió que los niños y las niñas negocian sus identidades de aprendizaje y los estilos de aprendizaje que prefieren de acuerdo con las materias específicas, el contexto social de la cultura de su grupo de iguales y de su familia y las complejas culturas relacionales del aula que definen cuáles son los enfoques masculinos y femeninos apropiados y "seguros" para aprender (SKELTON, 2001). Asimismo, mientras se observó que las niñas de clase media-alta, por ejemplo, explotaban una variedad de estilos y estructuras de aprendizaje en pos de su propio beneficio académico, en el otro extremo se observó que los alumnos de clase obrera, con bajo nivel de logro educativo, luchaban por mantener el control de su aprendizaje e intentaban, con dificultad, comunicarse con sus docentes para contarles qué necesidades de aprendizaje tenían (ARNOT y REAY, 2006a, 2006b). Tal como señalan JAMES

y MYHILL (2004), existe el peligro de que esos dos grupos se conviertan en carica-turas de la alumna "exitosa" y el alumno "fracasado" y se ignore el resto de los comportamientos variados que pueden darse en el ámbito del aprendizaje.

Los investigadores registraron que se produjeron cambios en la pedagogía y en el currículum en el Reino Unido como resultado de la aplicación de las políticas de reconocimiento afirmativo que se centran en los varones (Tabla 6.3: Casilla B2).

ARNOT y GUBB (2001), YOUNGER y cols. (1999) y YOUNGER y WARRINGTON (2005) identificaron enfoques pedagógicos orientados a los niños en la enseñanza de lengua, lenguas modernas, en la alfabetización, etcétera. Ahora existe una mayor estructuración del aprendizaje, tal como puede observarse, por ejemplo, en el establecimiento de más objetivos y competencias, la eliminación de los períodos de revisión libre y los descansos durante las clases y en el aumento de la tutoría, el seguimien-to y la supervisión. Las conclusiones de ARNOT y GUBB sugieren que también hubo un alejamiento de las pedagogías progresistas centradas en el niño de las décadas de los setenta y de los ochenta en la enseñanza convencional, aunque puede observarse un aumento de la orientación y una mayor delegación de responsabilidades a los niños en algunas escuelas (ARNOT y GUBB, 2001). Paradójicamente, dichos enfoques de reconocimiento afirmativo vuelven a masculinizar la escolarización, aunque existe la preocupación de que este enfoque afecte de manera negativa a las niñas y perjudique el éxito académico femenino. Al mismo tiempo, es posible que el aumento de la masculinización de la enseñanza escolar, con un mayor nivel de control, incremente las preocupaciones de los hombres en un contexto competitivo en el que las identidades de género se basan en tener éxito (ARNOT, 2004b; SKELTON, 2001).

El multiculturalismo, el origen étnico y el género:

Desarrollos y complejidades paralelos

Es importante reconocer que, si bien estos debates sobre la igualdad y la diferencia en relación a la igualdad de género parecen tener un sentido lineal y de algún modo evolutivo, se vieron interrumpidos y perturbados con frecuencia por inquietudes paralelas relacionadas con la escolarización de los jóvenes de minorías étnicas en el Reino Unido. Durante las últimas cuatro décadas, las políticas y las estrategias relacionadas con la desigualdad étnica y de raza avanzaron juntas, en contraposición a las políticas de género destinadas a solucionar la injusticia social. De hecho, en lo que se refiere a los programas de transformación actuales, se puede argumentar que las discusiones sobre el reconocimiento de la diferencia se profundizaron mucho más en el campo étnico que en el del género.

FRASER nos recuerda que la "raza", al igual que el género, es una colectividad bivalente en la que también existe una tensión entre la necesidad de fomentar la justicia redistributiva en las esferas política y económica y la necesidad de celebrar el pluralismo y la diferencia en la esfera cultural. Hubo intentos de impulsar mayores logros educativos y participación económica entre determinadas comunidades minoritarias al tiempo que se reconstruía la naturaleza de la identidad cultural británica y, en particular, las identidades blancas fomentadas por las escuelas. Éstas no son tensiones fáciles de resolver, sobre todo en aulas "desra-cializadas" en las que las culturas de la excelencia excluyen en lugar de incluir (GILLBORN y YOUDELL, 1999).

Sin embargo, aún más importante aquí es la ausencia en el análisis de Nancy FRASER de la manera en la cual las dos colectividades bivalentes se relacionan entre ellas. Los docentes se enfrentan a diario con los problemas de intentar relacionar dos agendas y políticas de igualdad tan contradictorias en el aula (al mismo tiempo que trabajan con las nociones universales de normalidad y "el alumno"). La interrelación entre las estrategias para lograr la igualdad de género y de raza dentro de la educación siempre fue difícil, sobre todo porque las experiencias de diferentes grupos de niñas en las escuelas son diversas y sólo algunas viven las desventajas raciales y étnicas y el proceso de "alteridad", mientras que otras alcanzan niveles considerables de éxito en las culturas del

rendimiento. De hecho, la jerarquización de los estilos culturales de las niñas con frecuencia implica el distanciamiento de las que pertenecen a la élite de aquellas vistas como sucias o peligrosas (KENWAY, 1990; ARNOT y cols., 1999). La feminidad, igual que la masculinidad, no es étnicamente neutral; de hecho, estas identidades de género a menudo se encuentran en el centro de la diferencia étnica o racial.

Por esta razón, desde finales de la década de los setenta, las pedagogías de género se vieron desafiadas por el desarrollo paralelo de pedagogías que buscaban promover la igualdad sexual y racial. Mientras que las pedagogías feministas radicales trataron ampliamente y con un gran nivel de compromiso las inquietudes sobre las desigualdades entre los sexos —sobre todo la discriminación de los alumnos homosexuales (EPSTEIN y JOHNSON, 1998)— la relación entre las pedagogías multiculturales antirracistas se vio complicada por el desafío que estas últimas presentaron a las pedagogías antisexistas. El feminismo negro que surgió en la déca-da de los ochenta (cf. Tabla 6.2, Casilla C1, pág. 169) puso en primer plano las críticas que postulaban que dicho análisis del género y sus inquietudes pedagógicas sobre la desgenerización estaban centrados en la raza blanca y las críticas al poder masculino por encima de la necesidad de tratar los racismos institucionales.

En el Reino Unido, estas críticas hicieron que los docentes fueran conscientes de que era necesario unir la trilogía de “raza”, género y clase social, incluso aunque en la mayoría de los casos existiera una escasa integración pedagógica.

En el período comprendido entre la década de los setenta y la de los noventa, el desarrollo de pedagogías específicas de reconocimiento afirmativo en torno a la etnia y la “raza” igualó al de las pedagogías de género dominantes. El multiculturalismo como estrategia curricular, que se introdujo como medio para tratar las desigualdades étnicas y raciales en la sociedad, fue particularmente fuerte en esta época (ARNOT, 1985b). Desarrollado por los docentes, planteaba la suposición de que las desigualdades étnicas en los logros académicos en las escuelas estaban profundamente relacionadas con la imagen negativa de sí mismos que tenían los alumnos negros y los que pertenecían a minorías étnicas. El objetivo, por lo tanto, era elevar la confianza de dichos alumnos al enseñar elementos de sus culturas dentro del currículum y darles representación dentro

de las culturas y rituales de la escuela. Este enfoque de reconocimiento afirmativo tenía el mismo estilo que el de la escolarización orientada a las niñas (Tabla 6.2: Casilla B1).

De la misma manera en que los docentes intentaban enseñar sobre las "inquietudes femeninas y de género" en la mayoría de las materias escolares, se enseñaban "otras culturas" en dimensiones multiculturales de materias como historia, música, religión y hasta matemáticas y ciencia. Sin embargo, aunque durante este período se hicieron intentos de unir estas dos estrategias afirmativas, hubo relativamente poco debate sobre la posibilidad de promover al mismo tiempo estrategias de reconocimiento afirmativo para los diversos grupos sociales marginados y una escolarización orientada a las niñas.

Durante este período, el desarrollo de pedagogías críticas antirracistas cuestionó dichos enfoques multiculturales, no sólo porque se habían conformado de acuerdo con las inquietudes blancas liberales, sino también —lo que era aún más problemático— porque aparentaban tratar las desigualdades raciales estructurales cuando en realidad no lo hacían (para un tratamiento completo de esta crítica, cf. ARNOT, 1985a y 1985b). En las obras de Maureen STONE (1981), David GILLBORN (1990) y Barry TROYNA (1991), por ejemplo, resonaban críticas mordaces sobre las decepciones del multiculturalismo. Las pedagogías críticas que se formaron en torno a las nociones de sujeto racializado, racismo y antirracismo y los análisis críticos de los enfoques gubernamentales con respecto a la inmigración y la discriminación racial, impulsaron un currículum transformador que desveló los legados imperiales y coloniales que seguían conformando la sociedad y la escolarización. Las conexiones con las pedagogías críticas de género eran tentativas y a menudo se centraban particularmente en las respuestas estratégicas a las cargas agregadas por la desigualdad racial que sufrían las niñas afrocaribe-

ñas, hindúes, pakistaníes y bangladesíes. Se alentó a los docentes a repensar sus respuestas a las culturas étnicas de las niñas (por ejemplo, los matrimonios

"arreglados" y su separación de los niños durante la adolescencia), pero tendían a dar por sentado que el reconocimiento de la diferencia de género (ya fuera afirmativo o transformador) daría resultado con todas las niñas que no alcanzaban los objetivos académicos en la escuela, independientemente de su

origen étnico.

1990 a 2009: Repensar la diferencia

En el segundo período (1990 a 2009), cambió esta relación entre las dos "colectividades bivalentes". El "turno de los niños" fue especialmente significativo ya que se descubrió que la mayoría de los varones que fracasaban en la escuela pertenecían a la clase obrera blanca o eran afrocaribeños o musulmanes pakistaníes y bangladesíes (cf. ARCHER, 2003; SEWELL, 1997). Bajo el Nuevo Laborismo, las realidades de la exclusión social de los alumnos negros y de aquellos que pertenecían a minorías étnicas socavaron sus objetivos de poner las posibilidades, los estándares y la excelencia al alcance de todos. La falta de cohesión social relacionada con el 11 de septiembre, el aumento del terrorismo en el territorio nacional, los "disturbios" en las ciudades y los altos niveles de alienación de los hombres jóvenes centraban la atención en la imposibilidad del Gobierno de crear una cohesión social a nivel nacional y comunitario. Sin embargo, en general, había más probabilidades de que dicha atención se centrara más en los niños de minorías étnicas que en las niñas (ya fueran afrocaribeñas o musulmanas).

Es un eufemismo decir que las consecuencias pedagógicas de la historia del multiculturalismo, del antirracismo y, de manera posterior, del estudio de las subjetividades racializadas de los jóvenes son extremadamente complejas. En la década de los noventa, podía perdonarse a los docentes si estaban confundidos sobre la integración de las políticas para lograr la igualdad de raza y de género.

Las tensiones y las contradicciones entre la igualdad y la diferencia *entre* —y no sólo *dentro de*— estas agendas eran especialmente complejas. Los procesos de generización, desgenerización y la posterior "regenerización" que tuvieron lugar desde la década de los setenta y los procesos que se vieron en el mismo perío-do de desracialización, racialización y luego una nueva desracialización, asociada con el nuevo racismo de la década de los noventa, nunca se unieron de modo adecuado. Mientras que los investigadores académicos alentaron a los docentes a que fueran conscientes de la profundidad de las identidades racializadas y marcadas por el género dentro de la educación, en general no diseñaron procesos pedagógicos estratégicos que estuvieran dirigidos a dichas identidades ni buscaron modos de desafiar las identidades "blancas" localizadas de los jóvenes

de ambos sexos. Además, las políticas oficiales redujeron drásticamente las oportunidades para los estudiantes de magisterio y los docentes en ejercicio de que estudiaran dichas dinámicas y desigualdades sociales.

Un gran número de importantes teorizadores políticos (y, en menor medida, pedagogos) abordaron la preocupación por darle a todos los mismos derechos, y al mismo tiempo, reconocer la diferencia cultural y los derechos grupales fuera del marco de las libertades liberales. ZINN y DILL (1996) ofrecieron una útil revisión de las respuestas feministas a dicha teorización política de la diferencia. Si nos basa-mos en el marco de FRASER, podemos argumentar que el surgimiento de lo que ZINN y DILL denominaron "feminismo de la diferencia" cuestiona el universalismo de las estrategias de redistribución afirmativa y el esencialismo de las políticas de reconocimiento afirmativo, entre las décadas de los setenta y de los noventa, en torno a las nociones de la "mujer" (Tabla 6.2: Casillas A1 y B1). ZINN y DILL notan la continua preocupación de los feministas de que la diferencia, por un lado, hubiera reemplazado a la igualdad y de que, por el otro, se hubiera mercantilizado (HOOKS, 1992), es decir, se hubiera reducido a un "mero pluralismo" (HOOKS, 1992: pág. 20).

Los teorizadores feministas también señalaron el peligro de que reconocer en exceso la diferencia "exótica" podía, en realidad, impedir el reconocimiento de las relaciones de poder que subyacen la diferencia y, por ende, ocasionar que se la considerara "el problema". ZINN y DILL identificaron lo que ellas ven como el mejor camino a seguir, por medio de la noción de un *feminismo multirracial* que, al mismo tiempo, se basa en el pensamiento feminista socialista (véase Tabla 6.2: Casilla C1) sobre las relaciones de poder y tiene en cuenta las diversas experiencias manifestadas por los diferentes grupos de mujeres de color.

La obra de Iris Marion YOUNG (1990) es un ejemplo claro. Esta autora argumenta que las tensiones entre los conceptos individualistas atomistas de justicia y su alternativa, el énfasis colectivista en los derechos grupales y la necesidad de tener un trato especial con determinados grupos, no deberían llegar a un punto muerto. Esto sólo podría suceder si las políticas de la diferencia se apartan de las nociones de "alteridad". Lo que se necesita es un *pluralismo democrático radical* abierto, flexible, variable.

La diferencia ahora no significa alteridad, oposición excluyente, sino

especificidad, variación, heterogeneidad. La diferencia nombra las relaciones de similitud y disi-militud que no pueden reducirse ni a la identidad coincidente ni a la alteridad no coincidente.

(YOUNG, citada en DALLMAYR, 1996: pág. 284.)

Sin embargo, la simple diversidad y pluralidad de las diferentes posturas intelectuales y políticas, las concepciones cambiantes del significado de "raza", las interseccionalidades (jerarquías transversales), la naturaleza relacional de dominación y subordinación y las relaciones complejas entre la estructura y la capacidad de acción vinculada al feminismo multirracial posiblemente dificultaron la tarea de resumir qué tipo de pedagogía podría promover dicho feminismo multirracial. La necesidad de escuchar distintas voces, de encontrar nociones diferentes de la verdad y experiencias diferentes del mundo, lo que el feminismo académico logró por medio de metodologías cualitativas, parece ser el instrumento pedagógico principal para alcanzar este objetivo, aunque no siempre queda claro de qué modo llegaron esas voces a la docencia y dieron forma a su práctica pedagógica.

A finales de la década de los noventa, las primeras investigaciones de los pedagogos que pertenecen al feminismo negro en el Reino Unido —como Heidi MIRZA (1991), Cecille WRIGHT (1987)— y los teorizadores sociales y políticos —como Patri-cia HILL COLLINS (1990), bell hooks (1992), Shaila BENHABIB (2002) y Chandra Talpa-de MOHANTY (1991)— cuestionaron las imágenes y los estereotipos de las "mujeres del tercer mundo", dejaron al descubierto las experiencias de las niñas que pertenecían a grupos étnicos minoritarios en las escuelas y señalaron las prácticas de género discriminatorias basadas en la norma de la clase media blanca. Su deconstrucción del género por medio de la óptica de la raza alertó a los teorizadores de género sobre cómo las categorías de género que se utilizaban en la escolarización y en las definiciones sociales y políticas de ciudadanía, estaban profundamente racializadas. Se mostró que la "alteridad" de los hombres y mujeres de raza negra y de las culturas minoritarias dentro de la esfera política dio forma a las estructuras y los procesos del sistema educativo y sus aulas. Los procesos pedagógicos crean jóvenes alumnos de ambos sexos pertenecientes a una minoría étnica que se convierten en ciudadanos marginados antes de comenzar siquiera la edad adulta. Sus

experiencias de exclusión social reflejan las ambigüedades de una Gran Bretaña multiétnica y sus respuestas a dicha exclusión. Se mostraron las interacciones sutiles, pero profundas, entre las experiencias étnicas/raciales y las formas particulares de masculinidad y feminidad (por ejemplo, MAC AN GHAILL (199$); NAYAK y KEHILY

(2007), ARCHER (2003)). Pudo demostrarse también que las identidades de género formaban parte de los procesos de inclusión y exclusión cívica y étnica.

Al mismo tiempo en que esas voces antes silenciadas comenzaron a formar parte del terreno educativo de principios del siglo XXI, las inquietudes de género sobre el valor del multiculturalismo también llamaron la atención. El intento de Susan Moller OKIN (1999) de abordar las contradicciones entre los derechos de género y los de las minorías en su libro *Is Multiculturalism Bad for Women?* fue especialmente controvertido. La autora argumenta que el multiculturalismo y el feminismo no son fácilmente compatibles, en especial si el primero provoca una mayor desigualdad entre los hombres y las mujeres. Puede decirse que el multiculturalismo debería tratar cuestiones de género y asegurar derechos iguales para las mujeres, sobre todo lo que ella denomina los “derechos realistas de salida” de su grupo, a fin de convertirse en “dueñas de su propio destino” (OKIN, 2003). El argumento tiene una importancia particular para la pedagogía ya que, tal como lo señala OKIN, los países con las tradiciones patriarcales más fuertes a menudo son aquellos en los que existe una brecha más grande entre la alfabetización de los hombres y las mujeres. Posiblemente, una estrategia de redistribución afirmativa concedería a los individuos “derechos de salida de una cultura de origen”; de esta manera, la educación podría alentar a las niñas a hacer la transición desde sus culturas de origen en nombre de los derechos individuales y la libertad, y lo haría.

Anne PHILLIPS (2002) describe todas las objeciones feministas a la postura de OKIN, especialmente los peligros de juzgar los reclamos de diferentes grupos culturales en términos de nociones de predestinación de los derechos universales o de nociones monolíticas de cultura que dan por sentadas las formas de dominio masculino. PHILLIPS adopta la postura de que, en cambio, los tres principios de *daño*, *igualdad* y *elección* podrían utilizarse para discriminar entre la influencia de las prácticas y culturas de los diferentes grupos

en el género; conceptos que, igual que la noción de NUSSBAUM de capacidad, podrían, con el tiempo, convertirse en los nuevos conceptos de reconocimiento transformador en la educación1i.

Desde el punto de vista de la igualdad de género, la pedagogía y la ciudadanía, el panorama actual apenas está surgiendo. En el Reino Unido, las pedagogías multiculturales y antirracistas estuvieron marginadas por la *Education Reform Act* (Ley de Reforma de la Educación) de 1988 que puso el énfasis en los alumnos en cuanto consumidores/clientes, independientemente de su cultura y posición social (ARNOT y BLAIR, 1993). También se comenzaron a escuchar inquietudes por las cuestiones étnicas, esta vez particularmente en relación con los conceptos liberales y democráticos de ciudadanía.

El nuevo debate que se generó en torno al multiculturalismo sugiere que es poco probable que la igualdad y la justicia social se logren por medio de una noción universal de ciudadanía en la que la diferencia está oculta, si no olvidada. Sin embargo, la forma de la educación para la ciudadanía en el currículum de la educación secundaria y primaria en el Reino Unido no aclara cómo debería reconocerse y respetar-se la diferencia (especialmente las diferencias étnicas y religiosas). El interés se centró en cómo la diversidad en el Reino Unido debía de unirse al concepto de identidad nacional y, en especial, la "britanidad", a las ideas universales asociadas a las virtudes y los valores morales de la ciudadanía y a las cuestiones de justicia social e 1n *Theory and Research in Education* publicó un número especial sobre la obra de OKIN en 2003.

Véase *Theory and Research in Education, 1*(1).

igualdad racial/étnica. ARCHAUD (2003) argumenta que, si bien el *Final Report of the Advisory Group on Citizenship* (conocido como el Informe Crick) (1998) se mostró interesado en promover un sentido de pertenencia entre todos los jóvenes, presentaba una noción de ciudadanía basada en la idea de los valores universales, como la autonomía y la identidad cívica compartida, como base común a compartir por diferentes grupos étnicos y religiosos. En lugar de abordar las realidades de la diversidad dentro del Reino Unido y los diferentes valores, identidades e interpretaciones de la libertad, este informe fomenta una identidad comunitaria que podría ser profundamente problemática para dichos grupos. ARCHAUD observa en particular aquellas culturas minoritarias que

creen y practican la diferencia y la desigualdad de género, sobre todo en la vida doméstica y privada. De reconocérselas en la ciudadanía como parte de la diversidad, esas desigualdades de género socavarían los valores de comunidad, igualdad y justicia.

Se propusieron varias soluciones pedagógicas a estos dilemas. El informe Parekh sobre el futuro de una Gran Bretaña multiétnica (*The Future of Multi-Etchnic Britain,* RUNNYMEDE TRUST, 2000), por ejemplo, reconoció las "demandas contradictorias de igualdad y diferencia así como también aquellas que exigían la cohesión social y el respeto por las identidades minoritarias" existentes (RUNNYMEDE TRUST, 2004) y sugirió una nueva estrategia transformadora de reconocimiento basada en lo que denomina una *agenda pluralista de derechos humanos* (RUNNYMEDE TRUST, 2004: pág. 4). A fin de impulsar esos objetivos en las escuelas, RUNNYMEDE TRUST publicó *Complementing Teachers* (2003), obra en la que ofrecía a los docentes una guía sobre cómo promover la igualdad de raza en las escuelas por medio del currículum; al parecer, unas 2.000 instituciones pusieron en práctica los consejos de dicha guía. Otras estrategias pedagógicas incluyen el establecimiento del *Real Histories Direc-tory* (www.realhistories.org.uk), el que ofrece a los docentes recursos de aprendizaje en línea sobre la diversidad cultural en el Reino Unido y los alienta a utilizar las clases de educación para la ciudadanía "para inculcar los derechos humanos, la oposición a las creencias y los comportamientos racistas y conocimientos sobre la interdependencia global" (RUNNYMEDE TRUST, 2004: pág. 6). La nueva estrategia para tratar las tensiones entre la igualdad y la diferencia es crear una cohesión comunitaria, un objetivo transformador basado en un análisis crítico de la narrativa nacional: las historias dominantes en Gran Bretaña sobre ella misma. Como parte de este replanteamiento, hubo que volver a pensar el propio concepto de "diferencia":

La homogeneidad en la supuesta mayoría es un mito [...] al igual que la idea de que las "minorías" tienen más en común entre ellas que con las personas que forman parte de la supuesta mayoría. [...] Todas las comunidades están cambiando y todas son complejas y tienen diversidades y desacuerdos internos. Ni las comunidades

"minoritarias" ni las "mayoritarias" son estáticas.

(RUNNYMEDE TRUST, 2004: pág. 6.)

En este caso, la diferencia ya no se conceptualiza como el contraste entre culturas mayoritarias y minoritarias estáticas, sino en términos de lo que podría considerarse un reconocimiento postestructuralista o postmoderno de lo “complejo de la identidad”.

Pueden encontrarse arquetipos de un nuevo enfoque transformador que se centra más en la identidad y la pertenencia que en la práctica educativa en el reciente informe sobre los musulmanes británicos, *Dual Citizenship: British, Islamic or Both?* 2

i

(AMELI y MERALI, 2004), escrito por solicitud de la Comisión Islámi-ca de Derechos Humanos. En este informe se argumenta que en la actualidad la educación de los ciudadanos no sólo debe incluir los derechos y las obligaciones, sino también fomentar el reconocimiento de la diferencia religiosa y los elementos emocionales de pertenencia. De no hacerlo, explica el informe, el resultado será una fragmentación social a largo plazo. Las estrategias transformadoras relacionadas con estos dos elementos requieren de políticas gubernamentales que traten la “experiencia musulmana común en el Reino Unido, que se caracteriza por la satanización, la discriminación y el trato agresivo por parte del Gobierno, los medios de comunicación y los legisladores” (AMELI y MERALI, 2004: pág. 3).

Los musulmanes que participaron en este estudio británico alegaron que todavía eran “forasteros” que sufrían la falta de respeto. El estudio recomendó una serie de políticas transformadoras de redistribución para fomentar:

•nuna política exterior contra el Islam;

•nla toma de conciencia de la islamofobia, el clima de miedo y el racismo;

•nun entendimiento más profundo de los musulmanes;

•nel acceso a la educación y las prácticas religiosas de los musulmanes;

•nla participación igualitaria de todos en la sociedad;

•nuna mayor participación de la comunidad musulmana en los procesos políticos;

•nel acceso a la participación en el gobierno. (AMELI y MERALI, 2004: pág. 1-2).

Mientras que estos debates claramente tienen una gran importancia, tanto para las mujeres como para los hombres de las minorías, es posible que no logren resolver el problema de cómo los docentes podrían tratar las relaciones de género *dentro* de las culturas minoritarias y mayoritarias.

Estos debates del nuevo siglo sobre el género, la etnia y el multiculturalismo ofrecen un entendimiento importante sobre las conexiones (si bien no desarrolladas por completo todavía) entre la pedagogía y la ciudadanía3i. Más adelante se intenta utilizar el sistema dual de FRASER para describir la naturaleza cambiante de los debates a los que se hizo referencia en esta sección. En la Tabla 6.4 se ofrece, al menos, la oportunidad de discriminar entre la promoción de los derechos liberales como terreno pedagógico de la acción positiva (vinculada con la distribución y el reconocimiento). En contraste con esto, las pedagogías transformadoras que surgen en relación con las políticas de la diferencia —si bien a meu-do se habla de ellas en términos del lenguaje de los derechos— están más relacionadas con inquietudes de solidaridad, cohesión y pertenencia sociales y con la necesidad de repensar el concepto de “diferencia”.

2nDisponible en www.ihrc.org.uk/file/BMEG_VOL1.pdf. (Fecha del último ingreso 02.02.08).

3nPara más información sobre los aspectos curriculares de educación para la ciudadanía que hacen referencia a la diversidad y la ciudadanía, véase *Curriculum Review* 2006.

Tabla 6.4. N *Políticas y estrategias pedagógicas para las minorías étnicas (1970 a 2009)*

Afirmación

Transformación

N 1970-1999

Redistribución

Universalismo

Racismo institucional

Igualdad de oportunidades

Igualdad entre las razas

(Casilla A3)

(Casilla C3)

Reconocimiento

Multiculturalismo

Deconstructivimo/
Pedagogías antirracistas
Feminismo negro
(Casilla B3)
Feminismos multirraciales
(Casilla D3)
N 1990-2009
Redistribución
Particularismo/Derechos
Inclusión/Exclusión
grupales
Cohesión y solidaridad
Ciudadanía multicultural
comunitaria
(Casilla A4)
(Casilla C4)

Reconocimiento

Focalización en los niños
Derechos humanos
que pertenecen a minorías
pluralistas
"Derecho de salida" de la
Interculturalismo crítico
cultura de origen
Ciudadanía diferenciada
(Casilla B4)
(Casilla D4)

Una pedagogía crítica de la diferencia

La continua presencia, sobre todo en el mundo académico, de las políticas transformadoras de redistribución y reconocimiento para lograr la igualdad de género y de raza (Tabla 6.3: Casillas C2 y D2; Tabla 6.4: Casillas C3, C4, D3 y D4, pág. 172) sugiere que el debate sobre las pedagogías transformadoras aún no pierde el impulso, aunque esté confundido y sea confuso. Esto no resulta sorprendente si se tienen en cuenta las reformas políticas y económicas de finales del siglo XX y los objetivos esquizofrénicos (BERNSTEIN, 2000) representados por el neoliberalismo. Las reformas neoliberales utilizaron los discursos igualitarios para encubrir sus efectos sociales desiguales (ARNOT y MILES, 2005). El resurgimiento de la clase social en los objetivos académicos recupera, hasta cierto punto, el análisis materialista de la era socialdemocrática de la década de los setenta y de los ochenta en el Reino Unido.

Los enfoques transformadores redistributivos actuales que tienden hacia la igualdad de género (Tabla 6.4: Casilla C2) permiten centrar la atención una vez más en la desventaja económica y la exclusión social más general. Esto puso el énfasis, por ejemplo, en la gran cantidad de niñas excluidas de la escuela (OSLER

y VINCENT, 2004) así como también en las que no encajaban en el modelo de buenas alumnas como, por ejemplo, las embarazadas (ARNOT y MILES, 2005). Cada año en el Reino Unido, más de 10.000 alumnos, principalmente niños blancos y negros de la clase obrera, quedan excluidos de las escuelas

(GILLBORN y MIRZA, 2000), esto tiene consecuencias económicas importantes. A pesar de dicha evidencia, tal como señalan BAKER y cols. (2004), dentro de las escuelas y de la sociedad hay una negación de la desigualdad que existe entre las clases que deja intactas las actitudes de los alumnos y los docentes en relación con la desigualdad. No hay una nomenclatura no estigmatizada para referirse a la injusticia que hay entre las clases cuando surgen los problemas. [...] Les falta un vocabulario analítico para designar las desigualdades basadas en cuestiones de clase, que les permite permanecer intactas con el transcurso del tiempo.

(BAKER y cols., 2004: pág. 156.)

Tal como hemos visto anteriormente, las estrategias transformadoras de reconocimiento de la actualidad todavía están en desarrollo en lo que se refiere a las políticas de la diferencia que surgieron a finales de la década de los noventa y que encontraron nuevas formas de expresión en relación a la ciudadanía. Ahora bien, el principio de inclusión social requiere estrategias integradoras que puedan tratar el poder y la diferencia de manera consciente. Se descubrió que las expectativas de los docentes en cuanto a las capacidades de los distintos niños afectan el diag-nóstico que hacen de las necesidades especiales (de forma particular las dificultades emocionales y de comportamiento), la provisión de apoyo escolar en el aprendizaje y las estrategias disciplinarias (expulsiones, suspensiones) (citas en ARNOT y cols., 1998). El nivel de acoso escolar del que informaron los alumnos en el Reino Unido también genera preocupación sobre las respuestas de los docentes a esa clase de incidentes, sobre todo cuando los involucrados son varones. En la actualidad, las políticas transformadoras de género consideran el modo de cuestionar el dominio de la masculinidad hegemónica (ARNOT, 2004b) que está asociada a las inseguridades y vulnerabilidades masculinas y que puede verse agravada por ambientes competitivos en el área de la educación. La expresión de la masculinidad afecta a aquellos niños cuya masculinidad se ve controlada por otros niños y por las niñas a quienes se utiliza como contrapunto en la construcción de masculinidades agresivas. Son muchos los grupos de alumnos que sienten las consecuencias de la masculinidad heterosexual en cuanto forma de género y muy pocos los que se benefician con ellas. Sin embargo, mientras el decons-tructivismo

postestructuralista ofrece análisis magníficos de todos estos fenómenos, no es evidente que la transmisión de las masculinidades hegemónicas en las escuelas esté sujeta a un serio cuestionamiento por parte de esta tradición.

En los últimos años, hubo un creciente interés en impulsar las agendas deconstructivistas mediante su unión con una "pedagogía de la diferencia" reconstruida. Este concepto, aunque no está bien definido, puede basarse en la diversidad de tradiciones de la pedagogía crítica (socialista, pedagogía liberacionista, feminismo postestructuralista, postmodernismo) y unirse al análisis político sobre el reconocimiento de la diferencia. REYNOLDS y TREHAN (2001) analizan gran parte de los entendimientos actuales de lo que esto podría significar en el "mundo real" del aula. Por ejemplo, los docentes deberían evitar la fragmentación irreconciliable en la búsqueda del consenso en el aula. Deberían resaltar el valor de aprender sobre la importancia de las diferencias y evitar lo que ELLSWORTH (1989) describió como la incapacidad de confrontar las dinámicas de la subordinación o de observar el significado de los silencios, las jerarquías de estatus social en el aula o de hacer suposiciones sobre la habilidad de los docentes —en oposición a la de los estudiantes— en el pensamiento crítico. Para esta noción de una pedagogía de la diferencia es fundamental comprender el aula como un mundo real en el que los alumnos y los docentes utilizan sus estrategias cotidianas de resistencia y consolidación de las desigualdades. Estos autores vinculan su idea de pedagogía de la diferencia con la noción de GIDDENS de cosmopolitismo, en el que todas las personas aprecian la integridad de todas y construyen relaciones mutuas e inteligentes, y con la noción de YOUNG (1986) de relacionar grupos diferentes identificados y darles apoyo en sus desafíos a los grupos dominantes en más espacios públicos (YOUNG, 1986: pág. 369).

De todas maneras, una política crítica deconstructivista de la diferencia puede ir más allá. Por ejemplo, puede alentar la transformación de las comprensiones del significado de ser "masculino", de ser "buen alumno" y de qué significa, por ejemplo, estar "alfabetizado". La influyente noción de Bronwyn DAVIES (1997) de *alfabetización crítica* ofrece métodos pedagógicos para deconstruir la diversidad y el poder en los libros infantiles. Aquí el objetivo de los pedagogos es identificar, crear, distribuir y legitimar nuevas historias sobre niños, niñas, la alfabetización y la escolarización. También se pueden establecer nuevas

conexiones entre las características y los espacios tradicionalmente clasificados como masculinos y femeninos y entre los elementos familiares en los mundos de los varones; entre la ciencia, la tecnología, la creatividad; entre el humor, la seguridad en sí mismos, la reflexión y las diferentes formas de conocimiento.

FRANCIS (2000) encontró en su investigación que las alumnas en las escuelas inglesas ya no parecen asociar el género con la capacidad y, por consiguiente, se apoyan mucho menos en los discursos esencialistas, aun cuando reconocen los problemas que los varones tienen en las escuelas. El uso de la diferencia de género en la pedagogía, que asigna diferentes tipos de comportamiento a la masculinidad y a la feminidad, nos hace retroceder. De hecho, puede conducir a que se apoye a los varones que todavía se aferran a fuertes nociones de dualidad de género en su distanciamiento de aquellos niños que se consideran demasiado orientados al aprendizaje. Al caracterizar a ese tipo de niños académicamente exitosos como "afe-minados", los niños que tienen un bajo nivel de logro educativo pueden afirmar su propia masculinidad. Por lo tanto, en lugar de promover estrategias de género para un único sexo, FRANCIS argumenta que una pedagogía crítica tendría que enseñar el *discurso de género* a los alumnos y alentarlos a que se involucren de manera crítica con la asignación de características y comportamientos propios a cada género y con las consecuencias que esto conlleva (FRANCIS, 1998: pág. 139). Esta deconstrucción crítica de la diferencia se convertiría entonces en la temática del currículum en lugar de ser sólo una metodología pedagógica. Las diferencias de género no deberían descartarse, sino que deberían reconocerse por el papel que desempeñan en la construcción y la expresión de las identidades de género de los jóvenes y por la importancia que podrían tener en sus mundos sociales y emocionales. De un modo similar, BAKER y cols. (2004: págs. 154-155) argumentan que lo que se necesita es una educación sistemática sobre las clases sociales y sobre cómo las formas de no reconocimiento o la tergiversación culturales de la clase social, la etnia y el género pueden crear parcialidades sistemáticas en el ámbito de la escolarización.

Se propusieron otras pedagogías críticas de la diferencia de género, algunas de las cuales se pusieron en práctica. Éstas van desde utilizar historias antisexistas, lecturas críticas y talleres de formación docente hasta hablar sobre género, crear

un ambiente seguro para los debates sobre la masculinidad, trabajar con las resistencias, reflexionar sobre la masculinidad, etcétera, (FRANCIS, 1998, 2000). KENWAY y FITZCLARENCE (1997) ofrecen la posibilidad de reemplazar lo que denominan "pedagogías venenosas" (culturas escolares convencionales que contienen y utilizan formas de violencia y de violación) con la "terapia narrativa" por medio del relato de cuentos. SALISBURY y JACKSON (1996) recomendaron talleres de masculinidad para varones. La importancia del diálogo —sobre todo en relación al respeto y al reconocimiento de los aspectos emocionales de la diferencia en las pedagogías transformadoras— se demuestra en los proyectos recientes que apoyan el aprendizaje y el desarrollo emocional de las niñas mientras están en la escuela. En el estudio realizado por CRUDDAS y HADDOCK (2003), las niñas valoraron su trabajo de desarrollo en grupos de sólo un sexo, el que se centraba en los mundos problemáticos emocional, afectivo y relacional que habitaban como adolescentes. Las niñas apreciaron las oportunidades de explorar la naturaleza de la amistad, la confianza, las relaciones con el sexo opuesto y sus experiencias en el aprendizaje. Al igual que las adolescentes en el estudio de BROWN y GILLIGAN (1992), estas niñas habían desarrollado el silencio como una estrategia que se volvió en su contra. Cuando se les daba la oportunidad de abordar estos ámbitos de lo personal y lo íntimo, eran capaces de tomar el control de su propia experiencia educativa (CRUDDAS y HADDOCK, 2003).

Una pedagogía que se relaciona seriamente con el ámbito afectivo también puede ofrecer a los alumnos de sexo masculino la oportunidad de promover la igualdad de género. El panel de expertos de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Mujer alentó el análisis de cómo se podía enseñar a los hombres a ayudar a las mujeres a desarrollarse en todos los ámbitos de la sociedad (CONNELL, 2003), por ejemplo, mediante el cuestionamiento de la violencia relacionada con el género. Tal como lo señalan BAKER y cols. (2004), el silencio, la invisibilidad y la devaluación de, por ejemplo, el trauma personal y social que sufren los alumnos y docentes homosexuales en una cultura que los define como "inmorales" o "pervertidos", es especialmente revelador. Las formas sensibles al género de los cursos de educación para la ciudadanía tendrían que centrarse en las injusticias sexuales y de género reales

—generalmente ocultas— y alertar a los hombres y a las mujeres jóvenes sobre la necesidad de luchar contra estas prácticas en sus comunidades (ARNOT, 2004a).

Una pedagogía crítica transformadora sobre la diferencia de género reubica dicha tarea de deconstrucción dentro de una forma más democratizada de escolarización, en la que se da respeto y reconocimiento a los numerosos grupos que experimentan desigualdades relacionadas con el estatus. BAKER y cols. (2004) sugieren que se necesita un *interculturalismo crítico* (véase Tabla 6.4, Casilla D4, pág. 183) que enseñe sobre las desigualdades relacionadas con la edad, la sexualidad, las creencias religiosas, la discapacidad, el idioma, la clase social, la "raza" o etnia y el género. El objetivo es recrear la igualdad de respeto y el reconocimiento de la diferencia por medio de la enseñanza sobre la igualdad dentro de instituciones educativas democratizadas. Dicha democratización afecta a la organización y las culturas del aula pero, de manera aún más crítica, implica la participación de los alumnos en un nivel mucho más profundo, no sólo en la deconstrucción cultural, sino también en la toma de decisiones. En general, las escuelas son instituciones no democráticas que restringen la capacidad de acción política de los alumnos, aunque lo hacen de diferentes modos (GORDON y cols., 2000). Si han de enseñar activamente la igualdad y la ciudadanía democrática, las escuelas necesitan adoptar un enfoque inclusivo y holístico4i. Las políticas de reconocimiento necesitarían utilizar la óptica de los grupos dominados como el sentido común, para explorar la cultura del grupo de iguales y cuestionar el silencio, la invisibilidad y la devaluación.

Los alumnos necesitarían experimentar la diferencia, desarrollar prácticas coopera-tivas y apoyar la inclusión como principio y práctica. Las nociones de ciudadanía marcadas por el género también podrían reemplazarse por una versión de la ciudadanía que fomente la igualdad en el amor, el cuidado y la solidaridad, cuestio-nando así la "falsa dicotomía que existe entre la razón y la emoción" (BAKER y cols., 2004: pág. 168).

La igualdad de poder también implica la *democratización de las relaciones educativas*, que fomenta una mayor participación en la toma de decisiones en la escuela. En 2007, el concepto de una pedagogía transformadora (Tabla 6.3: Casilla D2, pág. 172) en torno a la igualdad social, ya sugería que los alumnos de

ambos sexos pertenecientes a diferentes grupos culturales y socioeconómicos debían tener la capacidad, la motivación y la confianza para intervenir en los principios que gobernaban su aprendizaje. Un modo de hacerlo es logrando que su voz se escuche dentro de la "acústica de la escuela" (BERNSTEIN, 2000). Hoy en día, la voz del alumno se presenta como un nuevo indicador en la democratización de la pedagogía. Sin embargo, tal como argumenta BERNSTEIN (2000), una condición previa para esto es que *todos* los alumnos tengan un interés en la sociedad. Las personas deben tener

"confianza en que los acuerdos políticos que creen favorecerán este interés". Estas condiciones sólo pueden desarrollarse en la escuela si ésta puede asegurar lo que BERNSTEIN denominó los tres *derechos democráticos pedagógicos*, a saber:

• *Refuerzo*: La condición necesaria para "experimentar los límites, sean sociales, intelectuales o personales, no como prisiones o estereotipos, sino como puntos de tensión que condensen el pasado y abran posibles futuros [...] es el derecho a los medios para la comprensión crítica y para nuevas posibilidades" (BERNSTEIN, 2000: pág. XX). Crea las condiciones para la *confianza en uno mismo*.

• *Inclusión*: El derecho del individuo a "ser incluido social, intelectual, cultural y personalmente" (BERNSTEIN, 2000: pág. XX). Esto no significa ser absorbido. La inclusión permite que el individuo sea parte de una comunidad (communitas) y que, al mismo tiempo, "*sea individual y autónomo*" (BERNSTEIN, 2000: pág. XX). La condición para obtener estos derechos sociales debe ser la presencia de un colectivo en el que los individuos tengan un sentido de pertenencia, pero dentro del cual también sean valorados como individuos.

• *Participación*: El derecho a "participar en los procedimientos mediante los que se construye, se mantiene y se modifica el orden. Se trata del derecho a participar en la construcción, el mantenimiento y la transformación del orden" (BERNSTEIN, 2000: pág. XXI). La participación es la condición de la 4nBAKER y cols. (2004) ofrecen una lista extensa de las demandas que las escuelas deberían satisfacer si quieren convertirse efectivamente en instituciones transformadoras en lo que se refiere a la redistribución y el reconocimiento. Por ejemplo, argumentan que para desafiar los principios de distribución desigual,

las escuelas necesitarían eliminar las divisiones del alumnado según el nivel académico, las aptitudes y por grupos, que favorecen a los hombres de clase media.

práctica cívica y opera en el nivel de la política, y el compromiso debe tener resultados.

Una pedagogía crítica de la diferencia que trabaje con la noción de derechos pedagógicos democráticos se interesaría en el hecho de que no se provoca a todos los alumnos para que hablen y que tampoco se escuchan las voces de todos los alumnos. De hecho, no todos los alumnos hablan el idioma del aprendizaje, el tipo de idioma pedagógico que utilizan los docentes en el aula (ya sea de estilo tradicional o progresista). Tal como lo señala DWIVEDI (1996), hay diferencias culturales importantes en el aprendizaje, en la manera de hablar sobre el aprendizaje y en la manera de comunicar las necesidades de aprendizaje que deberían tratarse. Los docentes deberían analizar con cuidado las consecuencias de las políticas de la diferencia en la promoción de la voz del alumno, especialmente dada la evidencia que existe sobre las prácticas discriminatorias hacia los alumnos de raza negra y que pertenecen a las minorías y la evaluación negativa de sus capacidades y comportamientos de aprendizaje que aparece en estudios tales como los de GILLBORN y YOUDELL (1999). Ser aprendiz implica tener una destreza considerable y una gran familiaridad con las expectativas de dicho contexto comunicativo. Investigaciones recientes sugieren que los derechos pedagógicos democráticos mencionados están marcados por el género y racializados y que, en lugar de reducir la diferencia, pueden agravar las divisiones étnicas y de clases *dentro* de cada género (ARNOT 2006).

Conclusión

Aunque este análisis de la pedagogía, la igualdad entre los géneros y la ciudadanía no es concluyente, se quiere argumentar que el uso de la teoría de sistemas duales de FRASER hizo posible rastrear los cambios que se produjeron a lo largo del tiempo en las diferentes políticas y enfoques para lograr distintas formas de igualdad social. La distinción analítica y la aparente oposición entre los procesos materiales de la economía política (redistribución) y los procesos simbólicos de la cultura (reconocimiento) reflejan una era en la que los conflictos "postsocialistas" y las inquietudes respecto de las identidades culturales de los

grupos, con sus exigencias de que se los reconozca, parecen tener realidades socioeconómicas marginales. Es importante notar la crítica que hace Iris Marion YOUNG (1997) a esta distinción por exagerar el grado en el cual las luchas culturales reemplazaron a las luchas económicas. La autora nos pide que seamos conscientes de los peligros de considerar que las luchas de reconocimiento cultural son un fin en sí mismas y que notemos que, de hecho, representan estrategias políticas concretas mediante las cuales se pueden tratar las realidades económicas. Es verdad que la estrategia polarizadora de FRASER, al ser abstracta, puede tender a la tergiversación de la resistencia cultural y económica a la injusticia social y mostrarla como una lucha separada e incluso en conflicto. Además, existe el peligro de que dichas distinciones analíticas puedan ser más heurísticas que reales. Por ejemplo, FRASER no trabajó con ejemplos empíricos de las contradicciones que hay entre las dos colectividades bivalentes de raza y género en las prácticas institucionales (por ejemplo, aquellas relacionadas con la escolarización). Sin embargo, desde una perspectiva educativa la dicotomía presentada por FRASER es valiosa ya que examinó algunas de las contradicciones pedagógicas vinculadas con la raza y el género y razonó sobre las complejas demandas que se hacían a la pedagogía en relación con la ciudadanía y la justicia social.

Claramente, el análisis ofrecido aquí necesita un mayor desarrollo. Los cuatro aspectos de la categorización de YOUNG, que combinan estructuras distributivas con prácticas culturales, ofrecen otro modo en el que se puede juzgar la justicia de las instituciones sociales, tales como las escuelas y la práctica pedagógica: a) el patrón de distribución de recursos y mercaderías; b) la división del trabajo; c) la organización del poder de toma de decisiones; y d) si los significados culturales mejoran el amor propio y la expresión personal de sus miembros. YOUNG

también nos recuerda que los objetivos culturales del reconocimiento están unidos a la economía política, por ejemplo, el análisis que hacen BOURDIEU y PASSERON (1977) de las funciones que desempeñan el privilegio cultural y económico y los contrapúblicos subalternos, que ayudan a formular prácticas opositoras en la esfera pública. Las políticas de reconocimiento del tipo de las que se han tratado en el presente capítulo en relación al currículum y la pedagogía parecen ser un fin en sí mismo. Sin embargo, tal como nos recuerda

YOUNG, estas estrategias culturales —aunque sean afirmativas en lugar de transformadoras— pueden tener impactos radicales si llevan a que los grupos subordinados se ganen un respeto igualitario en la sociedad en general. Desde este punto de vista, las contradicciones dentro de las políticas raciales bien pueden desafiar los esencialismos y universalismos naturalizados a fin de sentar las bases para crear una solidaridad étnica y cultural mayor en la lucha por la justicia económica. Como tales, las contradicciones entre la redistribución y el reconocimiento en relación con las políticas de identidad racial tal vez no sean tan grandes como sugiere FRASER. En contraposición, YOUNG acepta que el debate sobre la igualdad y la diferencia

"plantea un dilema genuino para las políticas feministas" si bien, argumenta, no se trata de un debate en términos de redistribución y reconocimiento, sino en relación a dos estrategias redistributivas diferentes: una que trata directamente las desigualdades económicas y otra que cuestiona la misoginia que fomenta la violencia contra las mujeres. Una vez más, las luchas culturales y económicas están unidas.

En su respuesta, FRASER (1997a) está de acuerdo con que, si bien las políticas sociales y culturales no pueden separarse en la realidad, de todos modos su marco es valioso ya que ayuda a analizar "las fisuras existentes" en las políticas económicas y de identidad. Del mismo modo, encontré útiles sus distinciones como un punto de partida desde el cual se pueden explorar los cambiantes objetivos de igualdad con respecto a la escolarización y la pedagogía. Estas distinciones utilizadas en un contexto educativo efectivamente "tergiversan las tensiones genuinas que existen entre los múltiples objetivos que deben buscarse de modo simultáneo en las luchas para lograr una justicia social" (FRASER, 1997a: pág. 129). En defensa de sus estrategias polarizadoras, FRASER argumenta: Una vez que se distinguen los enfoques afirmativos de los transformadores, lo que parecía una contradicción inevitable da lugar a una pluralidad de estrategias posibles de entre las cuales tenemos que elegir de modo reflexivo. Algunos tipos de reclamos de reconocimiento, especialmente el tipo "deconstructivo", son mejores que otros para actuar en sinergia con las demandas de igualdad socioeconómica5i.

(FRASER, 1997a: pág. 129.)

El marco analítico de FRASER ayudó a ofrecer una nueva perspectiva sobre la relación compleja que existe en el contexto británico entre el género, la etnia, la pedagogía y la ciudadanía en temas relacionados con la igualdad y la diferencia. El análisis muestra las ambiciones sostenidas, que se mantuvieron durante treinta años, por romper con el dualismo de género histórico asociado con la ciudadanía liberal democrática y su reproducción dentro del marco de la enseñanza. Muestra cómo se trataron dichos objetivos por medio de un trabajo con y sobre las dificultades binarias de igualdad y diferencia que se encontraron en las democracias liberales de finales del siglo XX. Las nociones universalistas y particulares de ciudadanía, los derechos individuales y grupales, diversas nociones naturales, sociales y políticas de la diferencia y las relaciones de poder que se sostienen —en lugar de desaparecer— por medio de los derechos y libertades de la democracia liberal, están en juego.

En conclusión, este capítulo indica que la relación contradictoria que existe entre las políticas afirmativas y transformadoras de la educación y la pedagogía, que responden a objetivos de redistribución y reconocimiento, debe de haber sido muy confusa para los docentes. La profesión docente, en la mayoría de los casos, tuvo que esclarecer por su cuenta dichos objetivos culturales y políticos que eran confusos políticamente. Aunque la teoría de género ofrece un reconocimiento erróneo de la diferencia y deconstrucciones marcadas por la sensibilidad de los dualismos de género, a menudo se entendió el conocimiento profesional de los docentes como un elemento que legitimaba y agravaba las divisiones y desigualdades de género y raza. El concepto de una "pedagogía crítica de la diferencia" parece estar surgiendo de manera embrionaria como un camino a seguir. De acuerdo con BERNSTEIN, argumenté que es necesario que esto se alíe con nociones sólidas de derechos pedagógicos democráticos; los derechos pedagógicos no son simples reflejos de los derechos políticos individuales: son los derechos que tienen todos los alumnos (como individuos, pero también como grupo) de tomar el control de las reglas que gobiernan su aprendizaje. La historia de los últimos treinta años en el Reino Unido y la naturaleza tentativa de estas propuestas sugieren que la relación entre género, pedagogía y ciudadanía —especialmente en términos de igualdad y diferencia— necesita ahora debatirse abierta y exhaustivamente.

Agradecimientos

Este artículo se desarrolló originalmente para el proyecto *Beyond Access* liderado por Elaine Unterhalter y se presentó en la conferencia "Curriculum for Gender Equality and Quality Basic Education in Schools" del año 2004 en Nairobi.

5nLas "cinco caras de la opresión" de YOUNG —explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia— eliminan dichas dicotomías y demostraron ser una ayuda valiosa para el enfoque en las reformas educativas (véase BAKER y cols., 2004).

Estoy muy agradecida a Elaine por sus comentarios sobre borradores previos de este capítulo cuando se presentó a la publicación *Theory and Research in Education*.

Bibliografía

AMELI, S. REZA y MERALI, A. (2004) *Dual Citizenship: British, Islamic or Both? – Obligations, Recognition, Respect and Belonging, Vol 1.* British Muslim's Expectations Series, Islamic Human Rights Commission.

ARCHAUD, D. (2003) "Citizenship education and multiculturalism", en A. OCKYER, B. CRICK y J. ANNETTE (eds.) *Education for Democratic Citizenship: issues of theory and practice.*

Aldershot: Ashgate.

ARCHER, L. (2003) *Race, Masculinity and Schooling: Muslim boys and education*. Buckingham: Open University Press.

ARNOT, M. (ed.) (1985a) *Race and Gender: equal opportunities policies in education*. Oxford, Pergamon.

— (1985b) *Race, Gender and Education Policy-Making*. Stony Strafford, Open University E353 Course Book.

— (2002) *Reproducing Gender? Critical essays on educational theory and feminist politics*.

Londres: RoutledgeFalmer.

— (2004a) "Gender and citizenship education", en A. LOCKYER, B. CRICK y J. ANNETTE (eds.) *Education for Democratic Citizenship issues of theory and practice.* Aldershot: Ashgate, págs. 103-119.

— (2004b) "Working class masculinities, schooling and social justice: reconsidering the sociological significance of Paul Willis' 'Learning to Labour'", en C. VINCENT (ed.) *Social Justice, Identity and Education*. Londres: RoutledgeFalmer, págs. 97-119.

— (2006) "Gender voices in the classroom", en C. SKELTON y B. FRANCIS (eds.) *Gender and Education Handbook*. Londres: SAGE.

— y BLAIR, M. (1993) "Black and anti-racist perspectives on the National Curriculum and government education policy" en A. KING y M. REISS (eds.) *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*. Barcombe, Falmer Press.

— y GUBB, J. (2001) *Adding Value to Girls' and Boys' Education*. Crawley: West Sussex County Council.

— y MILES, P. (2005) "A reconstruction of the gender agenda: The contradictory gender dimensions in New Labour's educational and economic policy", *Oxford Review of Education*, *31*: págs. 173-189.

— y REAY, D. (2006a) "Pedagogic voices and pedagogic encounters: The implications for pupil consultation as transformative practice", en R. MOORE, M. ARNOT, J. BECK y H. DANIELS (eds.) *Knowledge, Power and Educational Reform: applying the sociology of Basil Bernstein*. Londres: Routledge, págs. 75-93.

— y REAY, D. (2006b) "The framing of performance pedagogies: Pupil perspectives on the control of school knowledge and its acquisition", en H. LAUDER, P. BROWN, J. DILLABOUGH y A. H. HALSEY (eds.) *Education, Globalisation and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.

—, DAVID, M. y WEINER, G. (1999) *Closing the Gender Gap: post-war education and social change*. Cambridge: Polity Press.

—, GRAY, J., JAMES, M. y RUDDUCK, J. (1998) *Recent Research on Gender and Educational Performance*. Londres: The Stationery Office/Office for Standards in Education (OFSTED).

BAKER, J., LYNCH, K., CANTILLON, S. y WALSH, J. (2004) *Equality: From Theory to Action*.

Basingstoke: Macmillan.

BENHABIB, S. (2002) "Multiculturalism and gendered citizenship", en *The Claims of Culture: equality and diversity in the global era*. Princeton, NJ:

Princeton University Press.

— (ed.) (1996) *Democracy and Difference*. Londres: Routledge.

BERNSTEIN, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique Basil Bernstein*, ed. rev. Londres: Rowman and Littlefield. (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata-Paideia, 1998.) BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. (Trabajo publicado en asociación con Theory, Culture & Society) Londres: Sage. (Trad.

cast.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia, 1977; Madrid. Popular, 2001.)

BROOKES, A. L. (1992) *Feminist Pedagogy: an autobiographical approach*. Halifax, Nova Scotia: Fernwood.

BROWN, L. M. y GILLIGAN, C. (1992) *Meeting at the Crossroads: women's psychology and girls' development*. Cambridge: Harvard University Press.

COFFEY, A. y DELAMONT, S. (2000) *Feminism and the Classroom Teacher: Research Praxis, Pedagogy*. Londres: RoutledgeFalmer.

CONNELL, R. W. (1987) *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.

— (2003) "The role of men and boys in achieving gender equality". Trabajo preparado para las United Nations Division for the Advancement of Women Expert Group Meeting, 21-24 de octubre de 2003; EGM/Men-Boys-GE/2003/BP.1

CRUDDAS, L. y HADDOCK, L. (2003) *Girls' Voices: supporting girls' learning and emotional development*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

CULLEY, M. y PORTUGES, C. (1985) *Gendered Subjects: the dynamics of feminist teaching*.

Londres: Routledge Kegan Paul.

CURRICULUM REVIEW GROUP (2006) *Diversity and Citizenship*. Londres: Department of Education and Science (DfES), avalado por www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfi les/

RR819.pdf

DALLMAYR, F. (1996) "Democracy and Multiculturalism", en S. BENHABIB (ed.) *Democracy and Difference*, Londres: Routledge.

DAVIES, B. (1989) "The discursive production of the male/female dualism in

school settings", *Oxford Review of Education*, *15*: págs. 229-241.

— (1997) "Constructing and deconstructing masculinities through critical literacy", *Gender and Education*, *9*: págs. 9-30.

DILLABOUGH, J. y ARNOT, M. (2001) "Feminist sociology of education: dynamics, debates and directions", en J. DEMAINE (ed.) *Sociology of Education Today*. Londres: Palgrave, págs. 30-47.

—iy ARNOT, M. (2002) "Recasting educational debates about female citizenship, agency and identity", *The School Field*, *13*(3/4): págs. 81-107.

DWIVEDI, K. N. (1996) "Race and the child's perspective", en R. DAVIE, G. UPTON y V. VARMA (eds.) *The Voice of the Child: A Handbook for Professionals*. Londres: Falmer Press, págs. 153-169.

ELLSWORTH, E. (1989) "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", *Harvard Education Review*, *59*: págs. 297-324.

EPSTEIN, D. y JOHNSON, R. (1998) *Schooling Sexualities*. Buckingham: Open University Press.

(Trad. cast.: *Sexualidades e institución escolar*. Madrid. Morata-Paideia, 2000.)

—, ELWOOD, J., HEY, V. y MAW, J. (eds.) (1998) *Failing Boys?* Buckingham: Open University Press.

FOSTER, V. (1994) "What about the boys? Presumptive equality and the obfuscation of concerns about theory, research, resources and curriculum in the education of girls and boys", trabajo presentado en la AARE Annual Conference, Newcastle, Noviembre.

FRANCIS, B. (1998) *Power Plays: primary school children's constructions of gender, power and adult work*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

FRANCIS, B. (2000) *Boys, Girls and Achievement: addressing the classroom issues*. Londres: RoutledgeFalmer.

FRASER, N. (1997a) "A rejoinder to Iris Young", *New Left Review*, *222*, Marzo-Abril: págs. 126-129.

— (1997b) *Justice Interruptus: critical reflections on the post-socialist condition*. Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"* . Santafé de Bogotá. Siglo del Hombre,

1997.) GIDDENS, A. (1994) *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid. Cátedra, 1996.)

GILLBORN, D. (1990) *Race, Ethnicity and Education: teaching and learning in multi-ethnic schools*. Londres: Routledge.

— y MIRZA, H. S. (2000) *Educational Inequality: mapping race, class and gender*. Londres: Ofsted.

— y YOUDELL, D. (1999) *Rationing Education: policy, practice, reform and equity*. Buckingham: Open University Press.

GORDON, T., HOLLAND, J. y LAHELMA, E. (2000) *Making Spaces: citizenship and difference in school*. Londres: MacMillan.

GORE, F. (1993) *The Struggle for Pedagogies: critical and feminist discourse and regimes of truth*. Nueva York: Routledge. (Trad. cast.: *Controversias entre las pedagogías*.

Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad. Madrid. Morata-Paideia, 1996.)

GRUMET, M. (1988) *Bitter Milk: women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.

HAYWOOD, C. y MAC AN GHAILL, M. (1997) "Materialism and deconstructivism: education and the epistemology of identity", *Cambridge Journal of Education 27*: págs. 261-272.

HILL COLLINS, P. (1990) *Black Feminist Thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Boston: Unwin Hyman.

hooks, b. (1992) *Black Looks: Race and Representation*, Boston: South End Press.

JAMES, S. y MYHILL, D. (2004) ""Troublesome boys" and "compliant girls": Gender identity and perceptions of achievement and underachievement", *British Journal of Sociology of Education*, *25*: págs. 547-561.

KENWAY, J. (1990) "Privileged girls, private schools and the culture of success", en J. KENWAY y S. WILLIS (eds.) *Hearts and Minds: self-esteem and the schooling of girls*. Londres: Falmer Press.

— y FITZCLARENCE, L. (1997) "Masculinity, violence and schooling: challenging "poisonous pedagogies"", *Gender and Education*, *9*: págs. 117-133.

LATHER, P. (1991) *Getting Smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*.

Nueva York: Routledge.

LINGARD, B. (2003) “Where to in gender policy in education after recuperative masculinity politics?” *International Journal of Inclusive Education*, *7*: págs. 33-56.

LISTER, R. (1997) *Feminism and Citizenship*. Basingstoke: Macmillan.

MAC AN GHAILL, M. (1994) *The Making of Men: masculinities, sexualities and schooling*.

Buckingham: Open University Press.

MARTINO, W., MILLS, M. y LINGARD, B. (2005) “Interrogating single-sex classes for addressing boys’ educational and social needs”, *Oxford Review of Education*, *31*: págs. 237-254.

MAYBERRY, M. y ROSE, E. C. (1999) *Meeting the Challenge: innovative feminist pedagogies in action*. Nueva York: Routledge.

MILLS, M., MARTINO, W. y LINGARD, B. (2004) “Attracting, recruiting and retaining male teachers: policy issues in the male teacher debate”, *British Journal of Sociology of Education*, *25*: págs. 355-369.

MIRZA, H. (1992) *Young, Black and Female*. Londres: Routledge.

MOHANTY, C. T. (1991) “Cartographies of Struggle: third world women and the politics of feminism”, en C.T. MOHANTY, A. RUSSO, L. TORRES (eds.) *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana University Press.

NAYAK, A. y KEHILY, M. (2007) *Youth, Gender and Culture: young masculinities and femininities*. Londres: Palgrave.

NUSSBAUM, M. C. (1999) *Sex and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.

OKIN, S. M. (1999) *Is Multiculturalism Bad for Women?* Princeton: Princeton University Press.

OKIN, S. M. (2003) “Mistresses of their own destiny”, en K. MCDONOUGH y W. FEINBERG

(eds.) *Education and Citizenship in Liberal Democratic Societies*. Nueva York: Oxford University Press.

OLSSEN, M. (2004) “From the Crick Report to the Parekh Report: multiculturalism, cultural difference, and democracy – the re-visioning of citizenship education”, *British Journal of Sociology of Education*, *25*(2): págs. 179-192.

OSLER, A. (2000) *Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity and equality*.

Stoke on Trent, Staffordshire: Trentham Books.

— y VINCENT, K. (2004) *Girls and Exclusion: rethinking the agenda*. Londres: RoutledgeFalmer.

PAREKH, B. (2000) *Rethinking Multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Repensando el multiculturalismo: diversidad cultural y teoría política*. Madrid. Itsmo, 2005.) PATEMAN, C. (1988) *The Sexual Contract*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *El contrato sexual*. Barcelona. Anthropos, 1995.)

— (1989) *The Disorder of Women*. Cambridge: Polity Press.

PHILLIPS, A. (1993) *Democracy and Difference*. Cambridge: Polity Press.

— (2002) “Multiculturalism, universalism and the claims of democracy”, en M. MOLYNEUX y S. RAZAVI (eds.) *Gender Justice, Development and Rights*. Oxford: Oxford University Press.

— (2005) *The Politics of Presence*. Oxford: Clarendon Press.

RAPHAEL REED, L. (1999) “Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school”, *Gender and Education*, *11*: págs. 93-110.

REYNOLDS, M. y TREHAN, K. (2001) “Classroom as real world: propositions for a pedagogy of difference”, *Gender and Education*, *13*: págs. 357-372.

ROWAN, L., KNOBEL, M., BIGUM, C. y LANKSHEAR, C. (2002) *Boys, Literacies and Schooling*.

Buckingham: Open University Press.

RUNNYMEDE TRUST (2000) *The Report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain* (el Informe Parekh).

— (2004) *Realising the Vision*, Resumen, Abril, avalado por http://www.runnymedetrust.

org/uploads/publications/pdfs/RealisingTheVision.pdf

SALISBURY, J. y JACKSON, D. (1996) *Challenging Macho Values*. Londres: Falmer Press.

SEVERIENS, S. y TEN DAM, G. (1997) "Gender and gender identity differences in learning sty-les", *Educational Psychology*, *17*: págs. 79-93.

SEWELL, T. (1997) *Black Masculinities and Schooling*. Stoke on Trent, Trentham Books.

SHAIN, F. (2003) *The Schooling and Identity of Asian Girls*. Stoke on Trent: Trentham Books.

SIIM, B. (2000) *Gender and Citizenship: politics and agency in France, Britain and Den-mark*. Cambridge: Cambridge University Press.

SKELTON, C. (2001) *Schooling the Boys: masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.

STONE, M. (1981) *The Education of the Black Child in Britain: the myth of multiracial education*. Londres: Fontana.

TROYNA, B. (1991) *Racial Inequality in Education*. Londres: Routledge.

UNTERHALTER, E. (1999) "Citizenship, difference and education: reflections inspired by the South African transition", en N. YUVAL-DAVIS y P. WERBNER (eds.) *Women, Citizenship and Difference*. Londres: Zed Books.

WALKERDINE, V. (1990) *Schoolgirl Fictions*. Londres: Verso.

WEAVER-HIGHTOWER, M. B. (2003a) "Crossing the divide: Bridging the disjunctures between theoretically oriented and practice-oriented literature about masculinity and boys at school", *Gender and Education*, *15*: págs. 407-417.

— (2003b) "The "boy turn" in research on gender and education", *Review of Educational Research*, *73*: págs. 471-498.

WRIGHT, C. (1987) "The relations between teachers and Afro-Caribbean pupils: observing multiracial classrooms", en G. WEINER y M. ARNOT (eds.) *Gender Under Scrutiny: new inquiries in education*. Londres: Hutchinson.

YOUNG, I. M. (1986) "The ideal of community and the politics of difference", *Social Theory and Practice*, *12*: págs. 1-26.

— (1990) *Justice and the Politics of Difference* (versión usado por Dallymer, pág. 282).

(Trad. cast.: *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid. Cátedra, 2000.)

— (1997) “Unruly categories: a critique of Nancy Fraser’s dual systems theory”, *New Left Review*, *222*, Marzo-Abril: págs. 147-160.

YOUNGER, M. y WARRINGTON, M. (2005) *Raising Boys’ Achievement in Secondary Schools: issues, dilemmas and opportunities*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

—, WARRINGTON, M. y WILLIAMS, J. (1999) “The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric?” *British Journal of Sociology of Education*, *20*: págs. 325-341.

ZINN, M. B. y DILL, B. T. (1996) “Theorizing difference from multiracial feminism”, *Feminist Studies*, 22, 2, págs. 321-331, reeditado en ZINN, M. B., HONDAGNEU-SOTELO, P. y MESSNER, M. A., (eds.) (2005) *Gender through the Prism of Difference*. Nueva York: Oxford University.

CAPÍTULO VII

Implantando la agenda de género

Los límites y las posibilidades de una educación para la ciudadanía nacional y global1

Con la colaboración de Harriet Marshall

La transformación de los derechos humanos desde una perspectiva feminista es fundamental para abordar los cuestionamientos globales a los derechos humanos en el siglo XXI. Esto debería observarse en el contexto de crecimiento y evolución que tuvo lugar en las últimas dos décadas en los movimientos de mujeres de todo el mundo. Las mujeres están desempeñando un papel fundamental en el proceso de redefinir los conceptos sociales y las cuestiones relacionadas con las políticas globales en áreas como el desarrollo, la democracia, los derechos humanos, la seguridad mundial y el medio ambiente. Esto no sólo implica observar lo que se ha denominado “asuntos de la mujer” —un gueto o esfera aislada que permanece al margen de la sociedad—, sino también trasladar a las mujeres desde los márgenes hacia el centro al cuestionar los conceptos más importantes de nuestro orden social de modo tal que tengan en cuenta las vidas de las mujeres de una manera más atenta.

(BUNCH, 1995: pág. 11.)

Como es sabido, los sistemas educativos desempeñan un papel decisivo en la formación de los ciudadanos en el contexto nacional y cada vez con mayor

frecuencia se les pide que traten las agendas de la ciudadanía global. Tal como ahora saben los organismos internacionales y los entes mundiales de financiación, el acceso de las mujeres a la educación es central para el proyecto de progreso social. Sin embargo, los "derechos de acceso a la educación" no son suficientes para alcanzar los objetivos igualitarios feministas. Aunque la igualdad de género es uno de los principios democráticos más importantes, se argumentará que los modelos de ciudadanía democrática sobre los cuales se erigen los sistemas educativos a menudo excluyen las inquietudes de género. Con suma frecuencia, las representaciones de la ciudadanía se abstraen de las relaciones sociales (de género) reales y se le presta poca atención a la naturaleza marcada por el género de los ideales de ciudadanía. Por consiguiente, los pedagogos feministas buscaron de muchas maneras diferentes 1nÉsta es una versión corregida de MARSHALL, H. y ARNOT, J. (2006), "The gender agenda: the limits and possibilities of national and global education", *World Studies in Education*, 7(1): págs. 81-106. Está basado en algunos de los análisis del Informe Crick presentados en ARNOT (2004) y ARNOT (2005).

redefinir la palabra "democrático" explorando y exponiendo en particular las limitaciones de las tradiciones educativas de la democracia liberal y sus consecuencias

—a veces negativas— para las mujeres. La educación democrática desde una perspectiva feminista implica un desafío en un nivel mucho más profundo a las condiciones sociales que mantuvieron la ciudadanía de segunda clase de las mujeres y la pobreza, la violencia, el acoso y la explotación económica que éstas sufrieron.

Estos debates se trasladaron a nuevos espacios políticos: ahora pueden encontrarse de manera significativa en el contexto de los análisis sobre la naturaleza de la educación para la ciudadanía, una materia que parece haber adquirido importancia como mecanismo para mantener las identidades del Estado-nación así como también para sustentar el desarrollo económico mundial (HEATER, 2004). En la actualidad, muchos Estados nacionales están analizando el papel que desempeña la educación en el siglo XXI en la formación de los ciudadanos (COGAN y DERRICOTT, 2000). Como respuesta a dicho análisis, surgieron nuevos centros para la educación cívica. Por ejemplo, existe una red de

educación cívica asiática, se está alentando a los países de la Mancomunidad a considerar la educación para la ciudadanía, y el Consejo de Europa sugiere que ya es hora de con-templar cuáles son los valores y las habilidades que necesitarán los individuos en el siglo XXI (COGAN y DERRICOTT, 2000). Además, ahora existe un interés mayor en pensar cuál tendría que ser el contenido de la educación para la ciudadanía global (o las ciudadanías cosmopolitas o múltiples), si bien este punto implica contradicciones dada la asociación que existe, dentro de la democracia liberal, entre la ciudadanía y el Estado-nación (HEATER, 2004).

Paradójicamente, estas iniciativas curriculares pueden proporcionar el mecanismo para legitimar la subordinación de las mujeres. Los conceptos nacionales de ciudadanía, por definición, se basan en un concepto de pertenencia que es básicamente exclusivo. Las mujeres, los grupos étnicos minoritarios, los refugiados y quienes buscan asilo, los desfavorecidos y las personas con discapacidades a menudo encuentran que sus necesidades e inquietudes están marginadas de la política estatal y que no tienen acceso a los derechos de ciudadanía, ya sea en términos formales por tener el estatus de "no ciudadanos" o por su falta de recursos económicos, sociales y culturales, lo que les niega las oportunidades de participar en las estructuras políticas formales (por ejemplo, la votación), en las asociaciones cívicas (los sindicatos y los partidos políticos) y en las instituciones estatales (como las oportunidades educativas). Las nociones abstractas de "el ciudadano" pueden apartar la atención de la necesidad de abordar dichas desigualdades sociales y formas de exclusión social. Por lo tanto, si los gobiernos no están atentos, la educación para la ciudadanía puede convertirse en el instrumento político con el cual enmascarar las jerarquías y diferencias sociales y las relaciones de poder. El establecimiento de democracias "maduras" depende de que las instituciones educativas ofrezcan a las mujeres, a los grupos étnicos minoritarios, a los grupos religiosos y a las minorías sexuales, entre otros, un acceso y un reconocimiento total. Cuanto más reclaman estos grupos un territorio político y económico, más compleja se vuelve la tarea de la educación para la ciudadanía. Los espacios políticos que ésta ofrece están repletos de ambivalencias. Este capítulo sólo puede capturar algunas de ellas.

En el presente capítulo, unimos fuerzas para considerar la posibilidad de que

la educación para la ciudadanía nacional y global promueva la igualdad de género. Mientras una de nosotras centró su investigación en la educación global y la educación para la ciudadanía global (MARSHALL, 2005 y 2007a), la otra trabajó en las dimensiones de género de las iniciativas de educación para la ciudadanía de Inglaterra y Gales en el marco del contexto europeo (ARNOT y cols., 1996 y 2000; y ARNOT 2004). Analizamos si las maneras en que se formuló la educación para la ciudadanía en los contextos nacionales y globales cuestionan la marginación económica y política de las mujeres. A pesar del movimiento internacional de mujeres, el concepto de igualdad de género dentro de las ciudadanías nacionales y globales es muy problemático. Nos centramos en dos espacios educativos muy distintos. En primer lugar, se explora el espacio representado por un modelo de educación para la ciudadanía inglés/galés muy conceptualizado y en cierta medida modernista. Luego exploramos el campo amorfo, fluctuante y de algún modo controvertido de la educación para la ciudadanía global que ofrece un limitado apoyo oficial a la noción de género. En el mejor de los casos, estas dos tradiciones —muy diferentes entre sí, pero ambas problemáticas— podrían contribuir a promover la igualdad de género.

En primer lugar indagamos los motivos por los cuales la igualdad de género estuvo marginada dentro de la educación para la ciudadanía nacional de Inglaterra y Gales y cuáles son las posibles consecuencias que podría tener esta marginalidad en las relaciones de género. En la segunda mitad del capítulo, se analiza si la educación para la ciudadanía global puede, en cambio, desarrollarse de manera tal que apoye la igualdad de género. Se analiza hasta qué punto se desarrolló la educación para la ciudadanía global en el modelo del Reino Unido y cuál es el reconocimiento otorgado a la amplia cantidad de cuestiones de género asociadas a la globalización. El presente es el primer intento de combinar estos dos análisis y, por lo tanto, las conexiones que se marcan son exploratorias y no definitivas. La educación para la ciudadanía global, si se desarrolla, podría incorporar de manera útil las cuestiones de género identificadas por los cuestionamientos feministas a las conceptualizaciones políticas de la educación para la ciudadanía; al mismo tiempo, dichos programas nacionales se

beneficiarían considerablemente gracias a un análisis de las dimensiones globales de la igualdad de género.

La educación para la ciudadanía en Inglaterra y Gales

Desde la perspectiva de la igualdad de género, la educación para la ciudadanía es una asignatura muy controvertida. Un buen ejemplo de su naturaleza polé-

mica es la forma de educación para la ciudadanía que se introdujo recientemente en Inglaterra y Gales y que representa aproximadamente el 5% del currículum obligatorio. En 2002 se instruyó a todas las escuelas de Educación Secundaria de ambos países para que impartieran dicha materia. Lógicamente, hubo un extenso debate nacional sobre cuál era la naturaleza de dicho currículum. A pesar de ser esenciales para la enseñanza de los derechos humanos, se silenciaron los elementos de género en ese debate. El programa de educación para la ciudadanía en sí mismo tampoco se refería ampliamente a las cuestiones de género (OSLER y STARKEY, 1996), aunque sí "identifica como valor clave que la educación para la ciudadanía recomendada debe adquirir 'un compromiso con la igualdad de oportunidades y la igualdad de género'" (ARCHAUD, 2003: pág. 90). Al parecer, el nuevo cuerpo de educadores políticos se mostró indiferente al no comprometerse con una importante corriente de pensamiento político occidental —la teoría sobre las políticas feministas— y según parece los pedagogos feministas perdie-ron una oportunidad importante para lograr el reconocimiento nacional de la igualdad de género como uno de los principios rectores de esta iniciativa curricular (ARNOT, 2004).

Si bien, tal como se verá más adelante, el objetivo de la nueva iniciativa curricular estaba señalado "nada menos que como un cambio en la cultura política de este país tanto en el nivel nacional como en el local" (*Advisory Group on Citizenship* (Grupo Asesor sobre Ciudadanía, Informe Crick, 1988: pág. 7), desde una perspectiva de género esto estaba lejos de ser realidad. En 2000, el presidente de ese grupo asesor, Bernard CRICK, escribió que las cuestiones de géne-ro no le eran indiferentes, de hecho admitió que "se irritó" y se sintió "algo avergonzado" al descubrir el modo casual en que él mismo había utilizado el género masculino para representar tanto a las mujeres como a los hombres en el pasado (CRICK, 2000a). Sin embargo, creía que ya se había hecho algún progreso en el sentido de no fundir lo femenino con lo masculino como norma.

Precisamente, dicha combinación caracteriza el programa de educación para la ciudadanía y la guía que se brinda a las escuelas inglesas y galesas sobre esa asignatura. Estos materiales son incapaces de tratar las asociaciones masculinas del concepto de ciudadanía y las diferentes relaciones que tienen los hombres y las mujeres con los ideales de ciudadanía.

Los esquemas de trabajo producidos por la *Qualification and Curriculum Authority*, QCA (Autoridad de Cualificaciones y Currículum) proporcionan amplia evidencia de la marginación de la igualdad de género en esta perspectiva. Llama la atención que el material que se utiliza para el estudio de los negocios y las empresas, el mundo del trabajo e incluso el análisis de los derechos humanos y los asuntos mundiales, no se refiera a la influencia que tienen las desigualdades sociales estructurales. La *Commission for Racial Equality* (Comisión para la Igualdad Racial) y la *Equal Opportunities Commission* (Comisión para la Igualdad de Oportunidades) no están incluidas en la lista de las organizaciones importantes y útiles relacionadas con los asuntos de ciudadanía. Tampoco se alentaba a los docentes a que se refirieran a las políticas y la legislación sobre la discriminación sexual o racial, más allá de la *Human Rights Act 1998* (Ley de Derechos Humanos de 1998). Esto no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que el concepto de "igualdad" social —aunque desde el principio estaba incluido en las guías para las escuelas (QCA, 2000)— al parecer no figuraba en la documentación posterior. GARMARNIKOV y GREEN (1999) sugirieron que el nuevo programa de educación para la ciudadanía reflejara el predominio de la política de la Tercera Vía, con su énfasis en el capital social y el neoliberalismo. Como resultado, era probable que se marginaran —o reemplazaran por completo— la agenda social democrá-

tica propuesta en el período de posguerra y "toda noción de una verdadera lucha por los derechos en relación con el Estado y otras estructuras de poder, la ciudadanía como elemento que modifica las relaciones de poder y la ciudadanía como elemento fundamentalmente comprometido por las desigualdades sistémicas y estructuradas" (GARMARNIKOV y GREEN, 1999: pág. 120). Estos autores argumentan por lo tanto que los conceptos de ciudadano "empoderado" o "educado" paradójicamente tienen una escasa relación con cualquier cuestión de justicia social importante. Hay:

una inquietud casi inexistente por las desigualdades estructurales, especialmente por las económicas; una percepción errónea de las jerarquías políticas, sociales y educativas de las relaciones, las redes y las asociaciones sociales; y una invisibilidad de las desigualdades de poder en cuanto cuestión de la justicia social.

(GARMARNIKOV y GREEN, 1999: pág. 120.)

Se pide a los ciudadanos, antes que al Estado, que asuman la responsabilidad por la renovación económica y también por generar cohesión social. Como resultado, este nuevo currículum aparentemente liberal y progresista que gira en torno a la ciudadanía mantiene las economías globalizadas y deshumanizadas y las "desigualdades sociales polarizadas" (GARMARNIKOV y GREEN, 1999: pág. 121) en lugar de cuestionarlas. GARMARNIKOV y GREEN sugieren incluso que, como resultado, este currículum de educación para la ciudadanía podría conducir a un populismo autoritario antes que a una mayor democracia. Si esta crítica es válida, entonces es improbable que la promoción de la igualdad de género sea su objetivo principal, ni siquiera secundario.

Como respuesta a dichas críticas graves, CRICK (2000c) defendió el nuevo currículum de educación para la ciudadanía al señalar su estrategia pedagógica.

Argumentó que el gran logro del informe Citizenship Orderi* (la "medalla de oro", por nombrarlo de alguna forma) fue precisamente poder ofrecer a los individuos una forma adecuada de *alfabetización política*, un sentido completo de la responsabilidad y los deberes cívicos (morales y sociales) y el compromiso de convertirse en participantes activos de la sociedad a la que pertenecen. El acuerdo alcanzado en este informe fue que los docentes británicos enseñarían todos los puntos de vista —su pedagogía sería equilibrada y no polémica— y que una vez que los jóvenes se convirtieran en ciudadanos activos ellos mismos podrían lograr las reformas igualitarias en nombre de la justicia social. Uno de los medios clave para alcanzar este objetivo en el largo plazo era crear, en primer lugar, lo que denominó ciudadano "escéptico": un ciudadano con un escepticismo formado intelectualmente (CRICK 2000c: pág. 71).

El pensamiento de CRICK sobre la pedagogía más adecuada para la educación política (que el grupo asesor no adoptó en su totalidad) sugería que consideraba importantes los conceptos de *igualdad*, *democracia*, *tradición* y *costumbre*. Sin

embargo, también consideraba que esos temas eran demasiado complejos para una educación para la ciudadanía escolar. El autor argumentó que era esencial que la educación para la ciudadanía ofreciera a los jóvenes el vocabulario básico para que la persona políticamente alfabetizada tuviera en claro "qué quiere decir con 'democracia' o 'igualdad'" (CRICK, 2000a: pág. 79). Conceptos como "igualdad",

"tradición", "costumbre" y "democracia" eran los componentes de los conceptos más importantes de *libertad*, *bienestar*, *representación*, *derechos* y *justicia* que, según CRICK, no podían transmitirse ab initio. En la primera etapa de la educación de los ciudadanos se debían enseñar los conceptos de *gobierno* (poder, fuerza, autoridad, orden y relación), *ley* (justicia, representación y presión) y *pueblo* (nacionalidad, individualidad, libertad y bienestar). CRICK argumentó que estos tres marcos conceptuales debían ser la base de la educación para la ciudadanía. La

*nVéase en el Capítulo Primero, pág. 37 (*N. del E.*) igualdad y, por supuesto, la igualdad de género debían entonces enseñarse en un nivel avanzado de educación política2i.

CRICK pensaba que la nueva educación para la ciudadanía —definida por un enfoque liberal "cauteloso, pero delicado" sobre la conducción del Gobierno— y la pedagogía potencialmente poderosa del republicanismo cívico podrían llegar a abrir la caja de Pandora. Los ciudadanos libres "irritantemente más impredecibles" (CRICK, 2002a: pág. 114) "podrían volverse más demandantes y estar más informados sobre la manera de conseguir sus demandas" como resultado de "la teoría cívica republicana más dañina e imprevisible"3i. No podría impedirse, en consecuencia, que se desarrollara una lucha por obtener mayores derechos y poder. Los ciudadanos jóvenes se verían fortalecidos por el escepticismo, por un lado, y por el conocimiento y el pensamiento estratégico, por el otro. Llegado el caso, no se les podría "engañar" sólo con una "participación voluntaria" (CRICK, 2002a: pág. 115).

Cuando se le preguntó si la educación para la ciudadanía implicaba escuelas más democráticas y un reconocimiento mayor de los derechos de los alumnos dentro de las mismas escuelas, CRICK (2000a) respondió que estaba orgulloso de que lo llamaran "liberal". La "fuerte estructura básica" del informe *Citizenship*

Order, con su "ligero ordenamiento" (CRICK, 2000a: pág. 66) del Gobierno central a las escuelas estaba, desde su punto de vista, totalmente justificada. Las normas mínimas impuestas por el Gobierno, la enseñanza equilibrada y "no polémi-ca" y la falta de presión sobre las escuelas para que produjeran la reforma social eran las condiciones necesarias para crear ciudadanos informados, capaces y comprometidos. Además, la diversidad de las respuestas de las escuelas a la educación para la ciudadanía favorecería el pluralismo y la diferencia social.

Sin embargo, las razones del fracaso en el tratamiento de la igualdad de género como un objetivo explícito de la educación para la ciudadanía no pueden atribuirse simplemente al fracaso de las políticas de la época —en definitiva, se trató de un reflejo de las suposiciones conceptuales implícitas en el republicanismo cívico y el liberalismo como filosofías políticas anglosajonas. Las relaciones de género desiguales penetraban estas dos tradiciones, se las marginaba en los análisis sobre el gobierno y la naturaleza de la libertad y estaban institucionaliza-das dentro de las nociones marcadas por el género de las esferas pública y pri-2nSin embargo, el concepto de "igualdad", aunque inicialmente estuvo incluido en la guía para las escuelas (QCA, 2000), no aparece ni siquiera mencionado en los documentos posteriores. De hecho, tampoco se propone como un constructo más avanzado de segundo orden.

3nCRICK (2002a) reveló que, cuando fue presidente del grupo asesor, se encontró alejándose con cautela del concepto liberal del "buen ciudadano" y acercándose a los deberes del "ciudadano activo" exigidos por las nociones de una república cívica:

A menudo me pregunto cuántos en mi grupo se dieron cuenta de que estaban aceptando la agenda radical del republicanismo cívico en lugar de los imperativos menos demandantes del "buen ciudadano" y del

"estado de derecho" de la democracia liberal. El informe *Citizenship Order* destinado a las escuelas ofrece medios para la instrumentación de esta agenda más radical: el análisis de los temas controvertidos; la participación en los asuntos escolares y comunitarios; el aprendizaje de habilidades relacionadas con la defensa de ideas; el concepto de "alfabetización política" como una mezcla de habilidades, conocimientos y actitudes; la adquisición de una conciencia de las diversidades culturales —las diferentes naciones, religiones y grupos étnicos del

Reino Unido—; todo esto y mucho más en un lugar en el que antes no había un currículum de educación para la ciudadanía, (CRICK, 2002a: pág. 114).

vada. Tal como bien describe Quintin SKINNER (1998), las controversias entre estas dos filosofías, referidas a la relación del ciudadano con el Estado y, aún más importante, a lo que constituye la libertad civil, dieron forma a la filosofía política angloparlante durante los últimos tres siglos. En los siglos XIX y XX, el "triunfo ideológico" del liberalismo y sus pretensiones de hegemonía habían reemplazado al republicanismo cívico, utilizado para atacar a la monarquía inglesa y defender la revolución colonial estadounidense. Como resultado, el foco del liberalismo sobre los derechos del individuo —que el Estado había de garantizar— dominó el concepo de los deberes que tenía el individuo hacia el Estado.

SKINNER describe de qué manera el republicanismo cívico (es decir, neorromano) era en gran medida "inocente con respecto a la noción moderna de sociedad civil como espacio moral entre los gobernantes y los gobernados" (SKINNER, 1998: pág. 17). El republicanismo cívico tenía:

[...] poco que decir sobre las dimensiones de libertad y opresión inherentes a instituciones tales como la familia o el mercado laboral. Sus partidarios se interesaban casi exclusivamente en la relación entre la libertad de los sujetos y los poderes del Estado.

Para ellos, la cuestión central siempre se refiere a la naturaleza de las condiciones necesarias para que los requisitos opuestos de la libertad civil y la obligación política se logren de la manera más armoniosa posible.

(SKINNER, 1998: pág. 17.)

La incapacidad de involucrarse con la familia o el mercado laboral tuvo una importancia considerable en términos de género. Hannah ARENDT (1958: pág. 24) observó la distinción axiomática que se planteaba en *La República* de Platón entre la vida privada de los hombres (sic) y una segunda vida (*bio políticos*); entre la política y la familia/hogar. El mundo público simbolizaba la libertad, mientras que las desigualdades sociales relacionadas con la esfera privada y familiar se daban por sentado. De hecho, el republicanismo cívico veía en la igualdad el sentido de ser libre precisamente del hecho de ser gobernado o de ser un gobernante, como sucedía en el hogar. Aunque las nociones modernas de la

distinción entre lo público y lo privado transformaron a estas tradiciones republicanas clásicas, lo que parece haber sucedido es que el Estado está ejerciendo un mayor control sobre la esfera privada. De acuerdo con ARENDT, en respuesta a la era moderna se construyó un nuevo concepto de esfera privada o íntima fuera de este dominio público mucho más extenso. Sin embargo, esta reubicación de la esfera privada no señaló el deber de eliminar las igualdades de género que había en las familias y en las unidades domésticas. Es posible que en la actualidad todavía se mantenga la separación entre un dominio político, en el que los ciudadanos tienen el deber de ser activos, responsables y miembros plenos del gobierno, y la esfera privada, en la que los individuos son gobernantes o gobernados y en la que incluso pueden vivir en esclavitud.

La incapacidad del republicanismo cívico de incluir de alguna manera significativa a la sociedad cívica y a la calidad de vida e involucrar el deber cívico en la tarea de eliminar la subordinación y el dominio dentro del hogar, significó que no era tendente a alentar el reconocimiento de las desigualdades de género en ningún otro ámbito excepto en la esfera pública/política. Tal como señala HEATER

(1999: págs. 91-92), este marco modela al ciudadano en el papel que el hombre tiene en la política formal y describe las virtudes cívicas en términos de un valor militar y un activismo político masculinos. Si se asumió que ser un ciudadano y ejercer la ciudadanía es una "función únicamente masculina" (TURNER, 2001) que está enmarcada por las narrativas masculinas de nacionalismo y/o militarismo, entonces las mujeres quedarán excluidas de participar en el proceso de construcción nacional. Asimismo, la tendencia hacia el elitismo sugerida por el alto nivel de participación cívica necesario en la política formal es muy problemática para las mujeres.

Dichas asociaciones masculinas de la ciudadanía también son centrales para el liberalismo democrático —la otra poderosa tradición europea occidental en la que se basó el grupo de CRICK cuando creó su programa nacional de educación cívica. Tal como analizó con tanta destreza Carole PATEMAN (1989), la forma del contrato social, definida como la base de la filosofía liberal democrática, se edifi-có por encima del supuesto "desorden de las mujeres" sugerido por sus características inferidas de emotividad, subjetividad y cercanía a la naturaleza.

Había un segundo contrato explotador relacionado con el contrato social que ella denominó contrato sexual. Mientras que el contrato social era la base de la “hermandad de los hombres” —una fraternidad política que controlaba el orden político—, el contrato sexual otorgó a los hombres el derecho a las mujeres por medio del matrimonio y el control del hogar. Dicha filosofía, al tiempo que señalaba la centralidad de los derechos de los ciudadanos, también interpretaba el matrimonio y la maternidad fuera de la esfera de esos derechos y, por lo tanto, de la ciudadanía propiamente dicha. Se asignaba a las mujeres una ciudadanía de segunda clase: el acceso al mundo cívico y público sólo se conseguiría por medio de la ruptura total de esta división entre lo público y lo privado. Las condiciones para la inclusión de las mujeres en las nociones de ciudadanía de la democracia liberal, por lo tanto, eran su subordinación a los hombres, tanto en la esfera pública como en la privada, y su exclusión de la esfera pública (véase Capítulo IV).

Con estos fundamentos filosóficos marcados por el género, el silencio sobre la igualdad de género en el nuevo currículum de educación para la ciudadanía inglés y galés no resulta sorprendente. Las referencias al género están bien ocultas en un texto que utiliza el lenguaje de la “discriminación”, los “derechos humanos” y la “igualdad de oportunidades” sin ninguna referencia específica a la falta de representación de las mujeres en la vida pública, la necesidad de fomentar la aparición de mujeres líderes, la importancia de la participación política de éstas en la toma de decisiones cívicas o el incentivo de los deberes cívicos de los hombres en relación con la vida privada y la paternidad. Existe silencio acerca de la importancia de cuestionar el legado histórico que marginó la esfera de la vida familiar cotidiana —y, por supuesto, de la maternidad y las virtudes femeninas—

de los análisis de los derechos, los deberes, la justicia y la libertad. El foco principal de la materia curricular es, de facto, la esfera pública centrada en el hombre.

Si las escuelas no reciben asesoramiento específico para abordar dichos prejuicios de género, es probable que se crea que la lucha histórica de las mujeres por la ciudadanía se resolvió con el sufragio femenino y que no se cuestione la ciudadanía, con sus fuertes representaciones de los ciudadanos de ambos sexos

marcadas por el género (véase ARNOT, 2004).

Significativamente, en base a los datos cualitativos obtenidos en un estudio realizado con trescientas conceptualizaciones de la ciudadanía de estudiantes de magisterio de ambos sexos en Grecia, España, Portugal e Inglaterra y Gales se descubrió que la ciudadanía estaba marcada por el género de manera profunda (ARNOT y cols., 1996, 2000)4i. Los investigadores descubrieron un supuesto predominio de los hombres en la esfera pública. Parecía difícil para estos futuros docentes evocar alguna participación positiva de las mujeres dentro de ese mismo ámbito5i. Se representó a los hombres como los individuos que tenían el mayor control sobre las decisiones políticas y los nombramientos públicos y una influencia especialmente fuerte sobre las políticas económicas y exteriores. En general, se representó a las mujeres como poseedoras de una influencia insignificante sobre las políticas y los nombramientos públicos importantes. Las diferencias generacionales y de género también fueron evidentes en el Reino Unido, si bien los jóvenes estudiantes de magisterio tendían menos que sus formadores a considerar importante que las mujeres ocuparan cargos públicos6i.

Esta asociación de las esferas pública y privada con la división sexual del trabajo también se trasladó a las representaciones de los hombres y las mujeres en el ámbito privado. Las imágenes de las mujeres en la vida privada y doméstica eran fuertes (“cuidadosas” y “eficientes”), mientras que no había imágenes de los hombres en este ámbito o, si las había, eran algo negativas7i. Si no se cuestiona la falta de representación colectiva de las mujeres en la esfera cívica pública y de los hombres en la esfera privada, la educación de las niñas y de los niños podría sufrir consecuencias graves, especialmente en relación con sus vidas adultas y su futuro papel como ciudadanos (ARNOT y cols., 1996, 2000; IVINSON y cols., 2000). (Véanse los Capítulos III y IV.)

De particular importancia para este análisis es que, aun en los países que cuentan con sólidos programas de educación cívica, se encontró poca evidencia de que la nueva generación de docentes creyera que la masculinización de la vida pública y de la ciudadanía fuera algo que se pudiese modificar por medio de la acción política. La fuente del poder masculino en la esfera pública se daba parcialmente por sentada, a pesar de que había una gran conciencia de la discrimi-

4nEn estos países, se descubrió que los estudiantes de magisterio apoyaban la

noción de un deber de los ciudadanos de fomentar la democracia por encima de la acción del Estado. Sin embargo, este marcado discurso del deber tendía a aparecer más entre los futuros docentes de sexo masculino del grupo tomado como muestra. Las mujeres no parecían utilizar los discursos del republicanismo cívico ni encontrar un lugar para ellas en ese discurso. Era más probable que las futuras docentes de todos los grupos nacionales que se tomaron como muestra utilizaran los discursos *judeocristianos* de moralidad, en los que se destacaban las éticas de la protección y la participación comunitaria o los discursos igualitarios contemporáneos que giraban en torno a los derechos sociales y la justicia social provistos por el Estado. Así presentaron al "buen ciudadano" como la abuela, la madre o el protector en la esfera privada en lugar del líder, el representante o el votante cívico (véan-se Capítulos III y IV).

5nPor ejemplo, más del 62% de los estudiantes de magisterio en el grupo inglés/galés tomado como muestra eligió la palabra "competitivo" y el 51% eligió la imagen de "poderoso" para representar a los hombres en la vida pública, mientras que el 34% de los estudiantes de magisterio describieron a las mujeres como "eficientes", el 27% las describió como "competitivas" y el 25% como

"independientes" antes que poderosas.

6nVéase IVINSON y cols. (2000) para más detalles.

7nEl 43% del grupo de estudiantes de magisterio ingleses y galeses, tomado como muestra, describió a los hombres en la vida privada y doméstica como "desorganizados", "dubitativos" (31%) y

"dependientes" (18%).

nación sexual. Los estudiantes de magisterio de sexo masculino en los diferentes países europeos parecían actuar en connivencia con los papeles diferenciados de ambos géneros y expresaban un compromiso personal débil con el cuestionamiento de las asociaciones masculinas que rodeaban a la esfera pública. Había una aparente naturalidad en el poder masculino basado en la diferencia de las funciones de los géneros. La yuxtaposición entre el poder y la feminidad representada por las mujeres en la vida pública perturbaba las nociones tradicionales de feminidad y se expresaba como un tipo de corrupción en la que las mujeres, en la vida pública, eran muy seguras de sí mismas (autócratas) o sexualmente dominantes. En algunas instancias los hombres

parecían preocupados por la pérdida del control en la esfera pública, lo que conducía a constructos polarizados de feminidad. En otras palabras, no se representaba a las mujeres como legítimamente exitosas y autónomas en la vida pública.

El punto central de las dificultades que los feministas tienen con los conceptos cívico-republicanos y liberales de ciudadanía es que, al tiempo que ésta representa una fuerza unificadora de la sociedad, es profundamente ambivalente sobre el estatus y el papel de las identidades colectivas y de las colectividades y la manera de tratar las cuestiones de la diferencia (FRASER, 1997). Esto plantea dos preguntas: una, cómo analizar la participación de las experiencias de las mujeres dentro de la educación para la ciudadanía y dos, si es necesario formular políticas a favor de éstas como grupo social. Tal como señala Martha NUSSBAUM (1999), las suposiciones implícitas que subyacen la noción abstracta de individuo —que no pueden reconocer fácilmente las diferencias entre los hombres y las mujeres en términos de situaciones y experiencias de vida— son objeto de discusión para los feministas en lo que respecta a la ciudadanía de la democracia liberal. Sin duda alguna, siempre existe el peligro de que al reconocer las diferencias de género se legitimen las creencias sobre las diferencias biológicas/naturales entre los sexos. Sin embargo, el reconocimiento de las circunstancias particulares que moldean las vidas de las mujeres y de las contribuciones que ellas pueden hacer e hicieron al desarrollo de la sociedad es fundamental para lograr la justicia de género.

Los teorizadores políticos feministas argumentaron que esta ausencia o marginación de la vida de las mujeres (y en particular también de la esfera privada) de las definiciones de ciudadanía y de los programas de educación para la ciudadanía (más allá de su enfoque político) está unida a asociaciones más profundas sobre la relación que existe entre racionalidad y ciudadanía, con la consiguiente exclusión de

"la esfera afectiva" (NUSSBAUM y GLOVER, 1995) —el campo de las relaciones personales y emotivas— del discurso cívico. El foco en la racionalidad como base de la vida cívica puede tener como resultado la incapacidad de valorar el "ethos de protección" y los valores maternales que se encuentran en la esfera privada y familiar y que podrían ofrecer modelos alternativos de ciudadanía y

virtudes cívicas (NODDINGS, 1988). Por lo tanto, si bien el principio de excluir la esfera privada del ámbito de control, vigilancia e intervención estatales parece beneficioso —sobre todo para las mujeres dentro de la familia—, tiene efectos perjudiciales: la marginación y subordinación discursiva de las mujeres como seres no racionales y la reducción de la posible influencia de otros conjuntos de virtudes cívicas en el análisis de la educación para la ciudadanía. Además, la omisión de la esfera afectiva tiene consecuencias importantes en la educación que reciben los niños sobre los derechos que tienen en su vida personal.

Estos puntos sugieren que queda más trabajo por hacer a fin de tratar los aspectos políticos de la esfera privada en la educación para la ciudadanía. Sue LEES

(2000), por ejemplo, indicó cómo, al excluir lo "personal de lo político", el nuevo programa de educación para la ciudadanía es incapaz de reconocer los cambios complejos que tuvieron lugar en las relaciones de género en la esfera privada. Los cambios sociales en la vida familiar, que son relevantes para la actividad cívica y los derechos sociales de las ciudadanas, y sobre los cuales se cuenta con información detallada, deberían estar en el centro del proyecto cívico; entre estos cambios, podemos mencionar la separación de las mujeres de las estructuras familiares tradicionales; la búsqueda de sexualidades y estilos de vida alternativos; el aumento en la cantidad de hijos ilegítimos; los padres solteros y las altas tasas de divorcio. A principios de la década de los noventa, el 27% de los nacimientos en Inglaterra y Gales eran de madres solteras; las mujeres se casaban más tarde y se divorciaban antes.

Los divorcios se sextuplicaron durante los últimos treinta años. Sin embargo, los derechos de ciudadanía de las mujeres como cabezas de la unidad familiar y madres solteras están limitados. De hecho, a las madres solteras ahora se las clasifica como un "grupo excluido" (LEES, 2000: págs. 261-262); en otras palabras, constituyen un grupo que es incapaz de beneficiarse de derechos de ciudadanía tales como las oportunidades educativas y laborales. El informe *Citizenship Order* indica sólo de pasada que hay que enseñar a los jóvenes "las consecuencias que tienen la separación, el divorcio y los fallecimientos para las familias" (QCA, 2000: pág. 193).

Al mismo tiempo, la postura normativa en relación al matrimonio es

problemática, sobre todo debido a sus confusiones y ofuscamientos. Se espera que los alumnos que están en la *Key Stage* 4i* (de 14 a 16 años) conozcan "la naturaleza e importancia del matrimonio para la vida familiar y la educación de los niños" y

"la función y las responsabilidades de un padre y las cualidades de la buena educación y su valor para la vida familiar"8i (QCA, 2000: pág. 193). La declaración de valores reimpresa en esta guía inicial apoyaba a la familia y al matrimonio par-tiendo de la base de que en las escuelas existía un "consenso" sobre dichos valores pro familia (QCA, 2000: pág. 195). Con la noción de "nosotros" como base para asumir dicho consenso, el documento afirma:

Valoramos la verdad, la libertad, la justicia, los derechos humanos, el estado de derecho y el esfuerzo colectivo destinado a lograr el bien común. En especial, valora-mos a la familia como fuente de amor y apoyo para todos sus miembros y como la base de una sociedad en la que las personas se interesan por los demás.

(QCA, 2000: pág. 196.)

Sobre esta base, se estimula a los alumnos no sólo a "apoyar a las familias en la educación de los niños y el cuidado de las personas con dependencia", sino también a "apoyar la institución del matrimonio" (QCA, 2000: pág. 196).

Este respaldo que ofrece el programa de educación para la ciudadanía inglés/galés a la familia nuclear heterosexual (casada) puede reflejar la necesidad

*nEn el sistema educativo estatal del Reino Unido la enseñanza de los niños se divide en etapas denominadas "Key Stage" de acuerdo con las edades y conocimiento educativo. Hay una etapa inicial (Foundation Stage, de 3 a 5 años) y cinco Key Stages: 5-7, 7-11, 11-14, 14-16 y 16-18 años. (*N. del T.*) 8nSe estimula a los docentes a discutir dichas relaciones en grupos mixtos y de un solo sexo.

de garantizar la seguridad nacional y el orden social (RICHARDSON, 1998). Sin embargo, hay consecuencias importantes para la juventud homosexual que ya tiene una relación incómoda con la "nación" a la que pertenece, y que considera que es una amenaza. El miedo (el pánico moral) a la inestabilidad impone restricciones a los docentes —tales como el artículo 28 de la *Local Government Act* (Ley de Gobierno Local) del año 1988— y les impide promover estilos de vida alternativos. La tolerancia a los grupos de personas homosexuales existe sólo bajo la condición de que permanezcan dentro de los límites definidos

por la sociedad normativa. Los gays y lesbianas son "ciudadanos parciales", "deshumaniza-dos" por un concepto "incorpóreo" de ciudadanía (RICHARDSON, 1998). Tal como señalan Nancy FRASER (1997) y BAKER y cols. (2004), una de las formas más comunes de no reconocimiento o marginación en la sociedad está relacionada con aquellos cuya sexualidad "a menudo no se nombra o, si se nombra, no es aceptada en los mismos términos que la heterosexualidad" (BAKER y cols, 2004: pág. 155).

La perspectiva convencional sobre ciudadanía que se reproduce dentro de este nuevo programa de educación para la ciudadanía tiende a no cuestionar dichos patrones de discriminación social. Por lo tanto, los jóvenes en las escuelas tienen pocas oportunidades de considerar los modos en los que se excluye a los gays y lesbianas de los derechos cívicos, políticos y sociales, se los deja desprotegidos ante el acoso basado en la sexualidad por parte de la ley y la policía y se les da un trato ofensivo en relación con los derechos sociales de la asistencia pública. Este nivel de represión que impide un análisis completo sobre la homo-sexualidad, la orientación sexual y las cuestiones cívicas relativas a estos asuntos dentro del currículum es extraordinario, en el sentido que: niega a los jóvenes gays, lesbianas y bisexuales un espacio social y un lenguaje legí-

timos para reflexionar sobre una parte que define su identidad personal y social [...] el silencio también disminuye la educación de los alumnos heterosexuales al mantener su ignorancia sobre la diversidad sexual.

(BAKER y cols., 2004: pág. 155.)

Los debates contemporáneos sobre la sexualidad —temática discutida de manera abierta en el Gobierno— claramente no dieron forma a la perspectiva política convencional de la ciudadanía presentada en el Informe Crick y en el informe *Citizenship Order* de la QCA. Al parecer, el grupo asesor no analizó si la educación para la ciudadanía podía cuestionar los modelos convencionales de heterosexualidad. Por supuesto que, si lo hubiera hecho, es posible que esta reforma curricular no fuera aceptable para el Gobierno o para algunos electorados particulares de esa época. El compromiso que se asumió unía la educación para la ciudadanía con la educación personal, social y para la salud. A los alumnos de la *Key Stage* 4 debía enseñárseles a ser "conscientes de la explotación en sus relaciones" y:

•na cuestionar los comportamientos ofensivos, el prejuicio, la intimidación, el racismo y la discriminación con firmeza y a tomar la iniciativa para dar y recibir apoyo [...]

•na ser capaces de hablar sobre las relaciones personales y los sentimientos

•na manejar las relaciones cambiantes de un modo positivo al mostrar una buena predisposición hacia los demás y utilizar estrategias para resolver los desacuerdos de manera pacífica (QCA, 2000: pág. 193).

Aunque estos objetivos son loables, una vez más se observa la incapacidad de cuestionar las relaciones de poder marcadas por el género. El nuevo programa de educación para la ciudadanía no conecta la educación sexual y la educación para la ciudadanía y, como resultado, no alienta a los jóvenes a desarrollar, en el contexto de los derechos cívicos:

un entendimiento de su sexualidad, las opciones que surgen de ella y el conocimiento, la comprensión y el poder para que esas elecciones sean positivas, responsables e informadas.

(HANSON y PATRICK, citado en LEES, 2000: pág. 262.)

De esta forma, la educación para la ciudadanía en su sentido más amplio podría convertirse en un espacio de valor incalculable en el que los jóvenes de ambos sexos conocieran cómo se construyen sus identidades sexuales y cómo éstas dan forma a su comportamiento/orientación sexual. El derecho a saber sobre esas cosas debería ser tan importante como conocer el funcionamiento de los métodos anticonceptivos. Podrían tratarse también las restricciones institucionales y culturales que dan forma a las identidades sexuales y al papel de la expresión sexual en relación con las nociones normativas de una heterosexualidad obligatoria. Entonces, las "cuestiones de responsabilidad y elección moral" podrían relacionarse no sólo con los derechos políticos y económicos, sino también con las cuestiones de las relaciones de poder entre los sexos, con las diferentes formas de razonamiento moral masculino y femenino y con las responsabilidades contradictorias que tienen los hombres y las mujeres en la sociedad.

Otra consecuencia de la marginación de la esfera privada en la educación para la ciudadanía es la falta de análisis sobre el significado de las prácticas religiosas y culturales. ARCHAUD (2003) argumenta que los principios de valores comunes

en torno a los cuales giran los derechos universales, la autonomía individual y el tratamiento igualitario promovido por el Informe Crick se ven potencialmente amenazados por dichas prácticas. El autor se pregunta de qué manera el concepto de igualdad de género puede ofrecer un principio guía para la ciudadanía en diferentes culturas si la esfera privada está estructurada de un modo que promueve la diferencia de género y la subordinación de las mujeres. De interés particular para este punto son las diversas prácticas que con mayor frecuencia conducen a enfrentamientos interculturales, muchas de las cuales tienen que ver con el género; BENHABIB (2002) cita la lista de PAREKH (2000)9i que incluye doce de esas prácticas.

9n"Éstas incluyen: la circuncisión femenina; la poligamia; los métodos de matanza de animales que utilizan los judíos y musulmanes; los matrimonios "arreglados"; los matrimonios dentro de los grados prohibidos de parentesco; la factura de cicatrices en las mejillas de los niños o en otras partes del cuerpo; el retiro de las niñas musulmanas de prácticas mixtas como los deportes y la natación; la insistencia de los musulmanes en usar o quitarse los turbantes tradicionales; la negativa total de los gitanos y de los amish a enviar a sus hijos a las escuelas públicas o a hacerlo después de cierta edad; los reclamos hindúes para que se les permita incinerar a los fallecidos; el estatus subordinado de las mujeres y todo lo que eso implica" (PAREKH, 2000: págs. 264-265; citado en BENHABIB, 2002: págs. 83-84).

De las [...] prácticas enumeradas por PAREKH, siete tienen que ver con el estatus de las mujeres en las distintas comunidades culturales; *dos* se refieren a los códigos de vestimenta (de ambos sexos —el uso del turbante y del hiyab—); *dos* tienen que ver con las líneas que separan la autoridad jurisdiccional pública de la privada en la educación de los niños; y *una* se refiere a los códigos alimenticios y los derechos fune-rarios.

(BENHABIB, 2002: pág. 83.)

La mayoría de estas prácticas reflejan el estatus de las mujeres, las niñas, el matrimonio y la sexualidad. Cuestionan la noción de una forma de ciudadanía liberal que supone una autonomía y una libertad femenina a tener acceso a los derechos básicos. Para algunos, estas prácticas simplemente se describen como patriarcales y contrarias al principio universal de ciudadanía; mientras que otros,

como Shaila BENHABIB, sugieren que en lugar de ver a las distintas culturas "simplemente como patriarcales" se reconoce que éstas contienen disputas de géne-ro internas diferenciadas, complejas y dinámicas (véase el análisis sobre la teoría de OKIN en el Capítulo VI). El programa de educación para la ciudadanía todavía tiene que abordar la cuestión de cómo educar a los jóvenes de acuerdo con una perspectiva más sofisticada de otras culturas antes que de acuerdo con las nociones liberales de universalidad e igualdad. Ésta es una cuestión fundamental para el análisis del género en la ciudadanía y sus conexiones con el multiculturalismo, la diversidad étnica y el pluralismo.

Finalmente, pese a su énfasis en la esfera pública en lugar de la privada, no queda claro si esta nueva agenda de ciudadanía le da más posibilidades a las niñas y las mujeres para que consigan algún tipo de capacidad de acción. La investigación demostró que, si bien existen algunos espacios en las escuelas en los que la capacidad de acción, la negociación, el rechazo, la oposición y la resistencia pueden desarrollarse, esos espacios pedagógicos son limitados, sobre todo para las niñas (GORDON y cols., 2000). A menudo, las esferas en las que puede desarrollarse la capacidad de acción femenina se ven limitadas por las definiciones convencionales de feminidad y por la regulación de la sexualidad de las niñas. El discurso de participación igualitaria y democrática que caracteriza a gran parte de la educación para la ciudadanía puede ubicar a las niñas en una relación contradictoria con la actividad cívica. Si no se considera a la política en un sentido instrumental o pragmático, sino como el horizonte que "abre las oportunidades de acción humana y que es un terreno simbólico, material y real disputa-do", la educación política ofrecerá la oportunidad de crear nuevas identificaciones y formas de acción sociales (MORROW y TORRES, 1998: pág. 22; DILLABOUGH y ARNOT, 2002: págs. 61-89). Dichas identificaciones y formas de acción también podrían ser muy relevantes para el estatus y la experiencia de las mujeres en las esferas privada e íntima y también en la esfera pública.

Nuestro análisis del programa de educación para la ciudadanía inglés y galés sugiere que ahora existen necesidades importantes con respecto a la educación de los ciudadanos en las cuestiones de relaciones de género, igualdad de géne-ro y poder de género. Muchas de estas necesidades no se satisficieron, en gran

medida debido a cómo el grupo asesor se apoyó en las distinciones y separaciones tradicionales contenidas en el republicanismo cívico, el liberalismo y los conceptos neoliberales de ciudadano. La reforma de la cultura política fue muy lejos, pero no ahondó lo suficiente en su análisis de la sociedad civil y en sus culturas políticas teñidas por el género para alentar a los jóvenes a cuestionar las desigualdades y las opresiones de género. Se podría entonces pedir a las escuelas que prepararan a la próxima generación para un cambio social y moral y para mo-dificaciones significativas en el género y la diversidad de género. En el próximo apartado, se analiza si existe ahora una mayor posibilidad de que las iniciativas educativas que abordan la ciudadanía global, la globalización y el desarrollo traten esta agenda.

El género y los objetivos de la educación para la ciudadanía global: Un terreno sin explorar

En los últimos años, los debates sobre el valor y el significado de una perspectiva global en la educación para la ciudadanía también fueron vigorosos (COGAN y DERRICOTT, 2000; HEATER, 2004; OSLER y VINCENT, 2002), y en varios ámbitos diferentes se escucharon voces que pedían una educación para la ciudadanía global para el siglo XXI. Sin embargo, con excepción del trabajo de los grupos de personas de raza negra del sur y africanas para el desarrollo de la mujer, existió apenas un reconocimiento limitado de la importancia de la ciudadanía global para el género o incluso de los efectos de la dimensión global en las mujeres. Aquí, las tensiones entre el liberalismo y el republicanismo cívico no son tan claras y toman formas diferentes en los debates sobre la importancia de la educación para la ciudadanía global.

Es interesante observar que, aunque el concepto de "ciudadanía global" o

"mundial" tiene una larga historia que data de la época de los estoicos (HEATER, 2004; NUSSBAUM, 2002), la noción de "educación para la ciudadanía global" es relativamente nueva en el Reino Unido, donde el origen de las tendencias actuales puede rastrearse hasta la iniciativa del *Council for Education in World Citizenship*, CEWC (Consejo de Educación sobre la Ciudadanía Mundial, 1939-2000). Los términos "educación para la ciudadanía mundial", "educación para la comprensión internacional" y "educación global" se utilizaron en la segunda mitad del siglo XX

cuando se entendió que la enseñanza de la educación global era el medio para

"mitigar los problemas del mundo al cultivar en las generaciones más jóvenes una comprensión [...] que implicaba tanto entendimiento como empatía" (HEATER, 2001: pág. 246). El marco discursivo de la "educación para la ciudadanía global" es más reciente y, por supuesto, débil. Además, hay una inquietud constante de que el concepto de ciudadano global no sólo sea polémico, sino que además exista la posibilidad de que tenga un significado político intrascendente (HEATER, 2004).

La educación para la ciudadanía global estuvo asociada con situaciones y discursos mundiales cambiantes y complicados. Por un lado, hay nuevas políticas globales, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas, que requieren una mayor colaboración internacional; por otro lado, los movimientos populares que se oponen a la globalización económica pusieron en duda el concepto de ciudadanía global. Dentro del movimiento para la educación global, se definió al ciudadano global como alguien que "es consciente del mundo en general y que tiene un sentido de su propio papel como ciudadano mundial, que respeta y valora la diversidad, está dispuesto a actuar para hacer del mundo un lugar más equitativo y sostenible, asume la responsabilidad por sus acciones" (Oxfam, 2000: pág. 2). Hay más posibilidades de que dichos debates se enmarquen dentro de un modelo global de derechos humanos individualista y a menudo colonial, en oposición al modelo cívico republicano activo, pero limitado por el Estado. Esto hizo que algunos analistas consideraran la necesidad de estudiar la existencia de ciudadanías múltiples (DELANTY, 2000) o de la ciudadanía cosmopolita (NUSSBAUM, 2002) acompañada por un sentido de "virtud cívica global" o

"cosmopolitismo cívico" (DELANTY, 2000; HEATER, 2002) que reconoce tanto los modelos cosmopolitas como comunitarios de ciudadanía.

La actividad del movimiento a favor de la educación para la ciudadanía global en las escuelas es de algún modo incierto. Sólo ofrecía un apoyo superficial al currículum de educación para la ciudadanía para las escuelas de Educación Secundaria de Inglaterra y Gales que se mencionó con anterioridad. Por supuesto, la referencia a "lo global" en el currículum oficial inglés y galés de educación para la ciudadanía es mínima. Menos del 10% de los temas tratados en

el programa de estudio para el alumnado de entre 12 y 16 años (*KeyStage* 3 y4) incluyen los siguientes objetivos:

Se deberá enseñar a los alumnos sobre [...] el mundo como una comunidad global y las consecuencias políticas, económicas, ambientales y sociales que eso conlleva, y sobre la función que cumplen la Unión Europea, la Mancomunidad Británica de Naciones y la Organización de las Naciones Unidas.

(QCA y DFEE, 1999: pág. 14.)

Se debe enseñar a los alumnos sobre [...] las relaciones del Reino Unido dentro de Europa, incluida la Unión Europea, y las relaciones con la Mancomunidad Británi-ca de Naciones y con la Organización de las Naciones Unidas [...], los temas más amplios y las cuestiones relacionadas con la interdependencia y la responsabilidad globales, incluido el desarrollo sostenible y el Programa 21 local.

(QCA y DFEE, 1999: pág. 15.)

Recientemente, el Gobierno inglés y la Asamblea de Gales introdujeron sugerencias y estrategias importantes como *Putting the World into World Class Education* (DfES, 2004), *Developing a Global Dimension in the Curriculum* (DfES/DFID, 2005) y *Education for Sustainable Development and Global Citizenship* (ACCAC, 2002).

Estos documentos están destinados a la actividad integral, interdisciplinaria y extra-curricular en las escuelas, pero en definitiva son poco más que sugerencias, y la educación para la ciudadanía global sigue siendo una prioridad menor para el *Department for Children, Schools and Families* (Departamento de Infancia, Escuela y Familia). El sector de las ONGs también tuvo una gran participación en el diseño de los documentos y los hizo posibles.

A pesar de la falta de reconocimiento de las cuestiones de género en el currículum escolar convencional establecido por la ley, los Centros de Educación para el Desarrollo y los organismos nacionales en el Reino Unido promueven ahora la educación para la ciudadanía global y la inclusión de las cuestiones globales en las escuelas. La dimensión global aparece en las temáticas interdisciplinarias de educación para el desarrollo sostenible, en el discurso oficial del *Department for International Development* (DFID) (el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido) y en el trabajo de los

Development Education Centre (DEC's) (Centros de Educación para el Desarrollo) y otras ONGs relacionadas con la educación global (MARSHALL, 2005). Por ejemplo, un consorcio de organizaciones que incluía a la *Development Education Association*, DEA (Asociación de Educación para el Desarrollo), Oxfam, el *Common Wealth Institute* (Instituto de la Mancomunidad) y el *Council for Environmental Education* (Consejo de Educación Ambiental), entre otros, publicó recientemente el documento *Citizenship Education: the global dimension* (DEA, 2001) junto con el lanzamiento de la pági-na web relacionada (www.citizenship-global.org.uk) para complementar el currí-

culum de educación para la ciudadanía inglesa. El consorcio utilizó la frase "la dimensión global de la educación para la ciudadanía" (DEA, 2001: pág. 5), que refleja la naturaleza controvertida de la educación para la ciudadanía global. El proyecto pone énfasis en los derechos humanos y la justicia social como elementos clave en una dimensión global y se centra en la reducción de la pobreza. Otro documento clave de las ONG es el del "*Europe-wide Global Education Congress*" (Congreso sobre la Educación Global Europea) titulado *European Strategy Framework for improving and increasing global education in Europe to the Year 2015*

(2002)10

i

. Aunque no hay garantías de que se estén adoptando dichos documentos en las escuelas, su existencia reconoce las posibilidades de que haya una educación global a un nivel estratégico.

Significativamente, las ONGs tampoco pueden ponerse de acuerdo en la terminología o el significado. Se descubrió que "los educadores globales" —trabajadores y docentes de las ONGs que promueven la educación global en las escuelas de Inglaterra— dudaban especialmente en usar el término "educación para la ciudadanía global" hasta que existiera una homogeneidad mayor en el movimiento sobre su significado y pedagogía (MARSHALL, 2005, 2007a). Aquellos que pertenecen a los Centros de Educación para el Desarrollo también parecen estar preocupados por cómo se reconceptualizan las nociones de desarrollo en las escuelas. La ciudadanía global en las escuelas a menudo se

describe en términos del conocimiento y la comprensión, las habilidades y los valores y las actitudes requeridas (Oxfam, 1997, 2000), términos que son vagos, pero que también pueden apoyar una educación multicultural, antirracista, ambiental y para el desarrollo.

Desde la perspectiva de género, las pedagogías de la educación para la ciudadanía global, aunque problemáticas, tenían el potencial para convertirse en un importante nuevo medio para promover la igualdad de género en el nivel regional, nacional e internacional. Las entrevistas con los educadores globales ingleses y un examen de los documentos clave de las organizaciones y los analistas del campo indican la existencia de, al menos, ocho tradiciones pedagógicas para la educación global bastante distintas, pero flexibles (MARSHALL, 2005, 2007b). Algunas de estas tradiciones se superponen, otras tienen una importancia más teóri-ca que empírica, y juntas atraviesan el espectro que va desde un individualismo liberal hasta nociones más cosmopolitas de ciudadanía global. Por lo tanto, el campo curricular es heterogéneo y fluido en relación a las diferentes tradiciones conceptuales que se enumeran a continuación.

10nDisponible en línea en www.globaleducationeurope.net (fecha del último acceso: 30/03/04).

Tradiciones de educación global en Inglaterra

•n *Estudios mundiales:* ahora también llamados estudios del futuro, basados en la educación en los valores y en la educación para la justicia y la igualdad (por medio de enfoques de aprendizaje participativo).

•n *Educación en derechos humanos*: vinculada con la educación para la ciudadanía y diferente de la tradición de educación para el desarrollo.

•n *Unión Norte-Sur:* relacionada con la educación para el desarrollo y la educación para la justicia tradicionalmente predominantes en Europa.

•n *Educación para el desarrollo en la era de la globalización*: una tradición reciente que tiene como base de conocimientos a la teoría de la globalización.

•n *Educación para el desarrollo tradicional*: relacionada con la educación para el desarrollo sostenible y con la teoría del desarrollo como base de conocimientos.

•n *Educación global o educación para la ciudadanía global*: tradición pragmá-

tica que trabaja con el discurso oficial actual.

•n *El medio ambiente y la educación para el desarrollo sostenible*: con sus orígenes en el movimiento de educación ambiental, prioriza el desarrollo sostenible.

•n *La educación cristiana global o educación cristiana para el desarrollo*: trabaja de manera explícita en conjunto con los valores y la moralidad cristiana11

i

. (MARSHALL, 2005)

Los discursos dominantes en este ámbito parecen reflejar la educación para el desarrollo convencional, los derechos humanos y las tradiciones cristianas. Sin embargo, una generación más joven de educadores globales parece haber reconocido la importancia de los procesos de globalización al trabajar con los conceptos de ciudadanía global. Como era de esperar, la representación del género en relación con el contenido de estas tradiciones pedagógicas es errática y espo-rádica. No se trata de un tema sistemático, y la igualdad de género tampoco es un objetivo a lograr. Por ejemplo, los documentos de la *Development Education Association* sobre las dimensiones globales de la educación para la ciudadanía (DEA, 2001) no incluyen el género como un tema clave a explorar, aunque identifican nociones muy importantes para la enseñanza y el aprendizaje como el comercio, la fe, la relación entre las escuelas, la esclavitud, el Programa 21 local, la salud, etcétera. El género sólo se menciona en algunas ocasiones en las listas de "temas globales" que las ONGs recomiendan enseñar.

El proyecto de educación global conducido por el *British Overseas Aid Group* (BOAG) y el proyecto *Get Global* del DFID destinado a los alumnos entre 12 y 16

años tratan la idea de ciudadanía global, pero —sobre todo debido a su enfoque pedagógico freiriano— alientan a los docentes y a los alumnos a alcanzar por sí mismos las temáticas de igualdad. Este enfoque discreto contrasta con el hecho de que las organizaciones involucradas y las fuentes de información sugeridas son reconocidas por su participación activa en los proyectos globales relacionados con el género, a menudo sobre cuestiones vinculadas con la pobreza y la 11nPara un análisis completo de estas diferentes tradiciones, véase MARSHALL (2005).

salud. Debe encontrarse estímulo para tratar estas cuestiones en el hecho de que en el lanzamiento del proyecto *Get Global!* (ActionAid, 2003b), se consideraron las cuestiones de género y ciudadanía global en algunos talleres y discursos inaugurales.

Estas respuestas dubitativas a la igualdad de género no reflejan el hecho de que el género encontrara su lugar como uno de los temas más importantes en la agenda mundial. De hecho, en una posición importante en la agenda sobre desarrollo internacional, la educación de la mujer tiene un nuevo contexto global que deja al descubierto aspectos fundamentales de las relaciones de poder marcadas por el género, modifica los límites entre las esferas pública y privada y fomenta nuevas formas de capacidad de acción femenina. Las desigualdades de género en la educación desde la década de los ochenta recibieron mucha atención en las declaraciones y tratados internacionales que "dieron contenido a las estructuras mínimas de la legislación existente sobre derechos humanos" (UNESCO, 2003: pág. 27). La *Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women* (CEDAW) (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer) fue ratificada por 173 países y entró en vigencia en 1981. Como resultado del *Dakar Framework* (Marco de Acción de Dakar), dos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio más importantes apoyados por el Banco Mundial, la UNESCO, UNICEF, entre otros, son: lograr la enseñanza primaria universal; asegurar que, para el año 2015, todos los niños y niñas completen un ciclo completo de enseñanza primaria (Objetivo 2: Meta 3); promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer; eliminar la disparidad de género en la educación primaria y secundaria, preferentemente para 2005, y en todos los niveles educativos en el año 2015 como fecha límite (Objetivo 3: Meta 4).

En la actualidad, la inquietud internacional es conseguir el alineamiento de los 28 países —la mayoría de los cuales están en el África subsahariana— que probablemente no lograrán cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio, puesto que la asistencia financiera no llegará en el futuro cercano (de acuerdo con los recientes pedidos oficiales de la ONU que solicitan que se doble la inversión en los Objetivos de Desarrollo del Milenio). Ahora la atención se centra en hasta qué punto los niños y las niñas tienen: a) el derecho a recibir educación,

b) el derecho dentro de la educación y c) el derecho a través de la educación (UNESCO, 2003: pág. 2). Tal como lo señaló el Director General de la UNESCO,

"el flagelo del analfabetismo aún afecta a más de 860 millones de adultos, de los cuales casi dos tercios son mujeres" y, de los millones de niños que no tienen acceso a la escolarización o abandonan los estudios, la mayoría son niñas (UNESCO, 2003: pág. 2). La educación de las mujeres es un tema que tiene la posibilidad de dejar al descubierto las relaciones de poder y modificar así los límites entre las esferas pública y privada y generar nuevas formas de capacidad de acción femenina.

La educación para la ciudadanía global podría llegar a convertirse en un medio curricular adecuado para tratar dichas desigualdades globales de género.

Para hacerlo, necesitaría referirse a los modos en los que las relaciones de géne-ro cambian constantemente en las economías globalizadas del mundo. La globalización es una fuerza desestabilizadora que expone las asperezas de la realidad que soportan las mujeres en todo el mundo. Al mismo tiempo, tal como señalan STROMQUIST y MONKMAN (2000):

La globalización [...] introdujo ideas contradictorias en la reproducción de las ideologías y las prácticas de género en la sociedad: ofreció el espacio para la crítica y las percepciones sociales alternativas y, al mismo tiempo, transfirió las representaciones de las mujeres y de los hombres que no sólo están muy marcadas por el género, sino que además solidifican los muy tradicionales puntos de vista de estos dos conjuntos de actores.

(STROMQUIST y MONKMAN, 2000: pág. 8.)

El concepto multifacético y complejo de globalización desestabiliza las conceptualizaciones de ciudadanía modernistas o centradas en el Estado —si bien

"esto no necesariamente significa la muerte del Estado o de comunidades imagi-nadas particulares" (BLACKMORE, 2000: págs. 150-151). En cambio, BLACKMORE

argumenta que la globalización tiene que ver con:

[...] la naturaleza cambiante de las relaciones estatales y de las relaciones entre las diferentes comunidades (la local, la regional y la global); de las relaciones de trabajo y de capital; de las relaciones entre el individuo, el Estado y

el mercado y entre los estados nacionales; y con cómo se sitúa a la educación dentro de estas relaciones cambiantes. La cuestión para los feministas es comprender mejor de qué manera estas nuevas formaciones y relaciones están marcadas por el género y analizar de qué modo necesitamos "desarrollar un currículum antiimperialista y una práctica feminista transnacional".

(BLACKMORE, 2000: pág. 151.)

Nira YUVAL-DAVIES (1992) sostiene que puede identificarse un "doble pensamiento" orwelliano en los debates sobre las cuestiones de ciudadanía femenina en campos que exceden al Estado-nación, una paradoja que no es exclusiva de las sociedades totalitarias. Por un lado, desde que la ONU decretó el Año Internacional de la Mujer en 1975, los movimientos de mujeres se "globalizaron" (HEATER, 2002: pág. 142). La reciente conferencia de Pekín fue especialmente importante debido a la inclusión y el reconocimiento explícito de la capacidad de acción femenina. En Occidente, sobre todo en los lugares donde hay más posibilidades de que se goce de las ventajas de la globalización, los sucesos sociales y culturales indican que el movimiento de mujeres está rejuveneciendo. Los analistas se refirieron al modo en el que las mujeres de diferentes grupos étnicos, razas y clases tienen accesos diferenciales al Estado en distintas partes del mundo, en otras palabras, las cuestiones relacionadas con las exclusiones nacionales y racistas están cobrando un perfil más alto (DILLABOUGH y ARNOT, 2002). La globalización económica observó un mayor grado de participación de las mujeres en el mercado laboral con, por ejemplo, mujeres de clase media cultas que tienen más oportunidades de acceder a empleos profesionales y directivos; sin embargo, muchos de estos empleos feminizados en el campo global están mal pagados, son temporales y/o inseguros (ACKER, 2004: pág. 35).

Mientras que los significados de "justicia social" e "igualdad" siguen siendo controvertidos, las cuestiones de género y justicia social invadieron los debates sobre los efectos de la globalización cultural y política, si bien lo hicieron con un énfasis en las nociones individualizadas de posibilidad de elección y derechos.

Sin embargo, dentro de este contexto, un ejemplo de doble pensamiento en la globalización es la existencia de obstáculos y contradicciones para las mujeres.

Por ejemplo, mientras que las "mujeres sienten tanto el dolor como el placer

asociado a las seductoras nociones de posibilidad de elección”, BLACKMORE (2000) argumenta dolorosamente que ellas “cargan con la mayor parte de la responsabilidad mientras el Estado competitivo renuncia a sus obligaciones de asistencia social y reprivatiza la mano de obra productiva femenina” (BLACKMORE, 2000: pág.

135). Se considera que la desigualdad y la pobreza son los principales resultados negativos de la globalización para las mujeres (ACKER, 2004; BLACKMORE, 2000), pero el ingreso al ámbito capitalista global también significó “una restauración o fortalecimiento de las jerarquías tradicionales y capitalistas de género, raza y clase” (ACKER, 2004: pág. 37). La desigualdad y la pobreza contribuyen al tráfico internacional de mujeres y niños para su prostitución y otras formas de trabajo.

Sin embargo, la generalización sobre los efectos de estos cambios globales —tal como se observa en los sistemas de Estados del bienestar, el empleo y la migración, por ejemplo— es muy problemática porque éstos varían temporal y geográ-

ficamente y de acuerdo con el género, la raza y el origen étnico. Sin embargo, más allá de cuáles sean esas diferencias, “parece que las mujeres pueden verse afectadas de un modo más negativo que los hombres” (ACKER, 2004: pág. 36).

Los analistas consideran ahora las dimensiones múltiples de la globalización, y una forma dominante de conceptualizar estos niveles fue el dualismo. Se hizo una distinción entre la globalización desde “arriba” y la globalización desde “abajo” o el circuito “superior” y el “inferior” de la globalización, que se refiriere a los burócratas globalizadores en el nivel superior y las fuerzas transnacionales de justicia social en el nivel inferior. HENRY (2001), por ejemplo, argumenta que es importante para los feministas trabajar con esta relación al pensar en “cómo lo superior puede involucrarse con lo inferior” (HENRY, 2001: pág. 96). Sin embargo, no se debe caer en la trampa de equiparar apenas estos niveles respectivamente con lo bueno y lo malo, ni concluir que cualquier tipo de educación sobre la globalización o educación para la justicia social debería centrarse sólo en el empoderamiento de aquellos que están en el “nivel inferior”. Es más bien que hay una necesidad imperiosa de reconocer que la globalización ya no puede presen-tarse exclusivamente como un término negativo, neutral o

sólo "económico", sobre todo cuando se considera en conjunto con cuestiones de género, raza o etnia.

Está claro que ciertos aspectos de los procesos de globalización pueden utilizarse para fortalecer las demandas de igualdad y empoderamiento en la educación; uno de los espacios discursivos clave para sentar las bases de dicha demanda es la educación para la ciudadanía global. De modo lamentable, la afirmación de que "las niñas y las mujeres ya no están en desventaja en lo que se refiere a la educación o, de un modo aún más contundente, que ahora son los niños y los hombres los grupos que están en desventaja educativa y profesional" (HENRY, 2001: pág. 93) opera en contra de las mujeres, sobre todo en Occidente.

Ésta podría ser una de las razones por las cuales se escribió muy poco en todos los niveles sobre el género y la educación para la ciudadanía global. La educación sigue siendo una estrategia central para competir en el ámbito global, y mientras el Estado se vuelva un jugador del mercado más que un mediador entre la sociedad civil y la economía (HENRY, 2001: pág. 90).

Una educación para la ciudadanía global sensible al género Se hicieron algunos intentos de unir los análisis sobre el género, la globalización y la educación global. Una excepción a la regla es el trabajo de Annette SCHEUNPFLUG quien, en la reciente conferencia de la red de educación global *Global Education Network Europe* (GENE), propuso un marco para la educación global que reconoce los procesos complejos de globalización, sociedad civil global y ciudadanía global. Su análisis de los desafíos que el aprendizaje global tenía que enfrentar resaltó la necesidad de ocuparse del conocimiento y del no-conocimiento, de la certeza y de la incertidumbre, de las relaciones locales y de las que no tienen un espacio delimitado, de lo conocido y de lo desconocido (SCHEUNPFLUG, 2004: págs. 40-41). Se le ofrecería a los alumnos un entorno de aprendizaje en el que podrían explorarse las contradicciones y "los cambios de perspectiva" (SCHEUNPFLUG, 2004: págs. 40-42). El reconocimiento que hace esta autora de las dimensiones reales, temporales, espaciales y sociales de lo que ella denomina educación global ofrece un marco posible para comprender las relaciones entre las mujeres y la globalización, si bien la dimensión "económica" de la educación global tal vez recibe poca atención en este análisis.

Una de las grandes ventajas de la educación global, más allá de las limitaciones del tipo de programa de educación para la ciudadanía nacional descrito anteriormente, es que permite reconocer la diversidad de las culturas, formaciones de género, relaciones e identidades globales. Permite a niños y niñas participar en debates que no sólo tienen que ver con las diferenciaciones culturales del género

—distintas formas de masculinidad y feminidad dentro de una cultura y entre varias culturas diferentes—, sino que también los alienta a reconocer, en lugar de evitar, cualquier diferencia entre los hombres y las mujeres, ya sea en términos de su conocimiento, de su experiencia o de sus identificaciones. Por ejemplo, los jóvenes tienen mucho que aprender de un análisis del funcionamiento de las iniciativas del Banco Mundial en relación con el desarrollo y la manera en la que éste afecta a las vidas de las mujeres y de los hombres. También podrían analizar la crítica poscolonial sobre el modo en el que se describe a las mujeres del mundo en vías de desarrollo y las estrategias que se están creando para fomentar la capacidad de acción de las mujeres y las alianzas globales en torno al desarrollo.

Al alumnado se le puede presentar los diferentes significados que se ligan en todo el mundo a la ciudadanía de las mujeres por medio de un análisis de los textos de las recientes declaraciones “redentoras”. La investigación de Elaine UNTERHALTER (2000), por ejemplo, demuestra la manera en que las políticas educativas internacionales dan forma a los entendimientos contemporáneos de la “ciudadana femenina”. Su análisis de las declaraciones de, por ejemplo, el Banco Mundial y la UNESCO revela el esencialismo y la pasividad atribuida a la ciudadanía de las mujeres en el “mundo en vías de desarrollo” y la manera en la cual una inversión en la educación femenina se ve restringida por las nociones limitadas de interés y ciudadanía. Se ve a las mujeres como individuos que necesitan capaci-tarse como futuras madres de ciudadanos o como parte de un desarrollo econó-

mico, y rara vez por lo que son. Por otra parte, la “Conferencia Mundial sobre la Mujer” (*World Conference on Women*, WCW) que tuvo lugar en Pekín, cuestionó dichas agendas redentoras e intentó promover un discurso de capacidad de acción y derechos humanos femeninos que reconoce “la diversidad de las mujeres y sus funciones y circunstancias” (WCW, 1995: pág. 154, citado en

UNTERHALTER, 2000: pág. 95). La Declaración de Pekín manifiesta su compromiso con: El empoderamiento y el desarrollo de la mujer, incluido el derecho a la libertad de pensamiento, consciencia, religión y creencia. De este modo, se contribuye a las necesidades morales, éticas, espirituales e intelectuales de las mujeres y los hombres, individualmente o en comunidad con otros, y así se les garantiza la posibilidad de desarrollar todo su potencial en la sociedad y de dar forma a sus vidas conforme a sus propias aspiraciones.

(WCW, 1995: pág. 155, citado en UNTERHALTER, 2000: pág. 95).

Es evidente la negativa de esta Declaración, escrita por mujeres y para mujeres, a vincular la necesidad de educación de la mujer con los niños y niñas o con el crecimiento económico de la sociedad; en cambio, la fundamentación principal para la educación de las mujeres se asocia con la necesidad de que éstas, como grupo social, tengan una participación política por medio de la toma de decisiones relacionadas con el contexto social que comparten con otros en la sociedad.

Las acciones sociales de las mujeres son, por lo tanto, esenciales para este desafío feminista, no como una noción directa de las políticas de identidad, sino como actoras sociales legítimas dentro del espacio público de la vida social.

En contraste con las propuestas para el currículum de educación para la ciudadanía nacional de Inglaterra y Gales, ya hay algunos ejemplos de prácticas interesantes, si bien éstas se producen en el campo no oficial de la educación para la ciudadanía global, que ofrece a los jóvenes la opción de participar en las cuestiones de género y desarrollo en el Reino Unido. Algunos de los recursos más interesantes y alentadores sobre el género provienen de organizaciones que trabajan dentro del movimiento a favor de la educación para la ciudadanía global en el Reino Unido. Ayuda en Acción (Actionaid), por ejemplo, es una fuente para que los alumnos exploren “los derechos de las mujeres en relación con el VIH/

SIDA y la educación” (Actionaid, 2003a). Como parte de este recurso que se puede consultar on line, Ayuda en Acción ofrece un diagrama de flujo bastante completo de las razones por las cuales existen diferencias de género en la educación.

A los alumnos también se les ofrecen oportunidades para explorar cuestiones de género e identidad por medio de fotografías y del análisis del papel que

desempeñan quienes trabajan para el progreso de los países menos desarrollados económicamente. Aunque este tipo de iniciativa tiene sus limitaciones —sobre todo el hecho de que es un ejemplo de lo que UNTERHALTER (2003) podría denominar enfoque del tipo *women in development*, WID ("mujeres en el desarrollo") (en lugar de un enfoque de *gender aut development,* GAD, "género en el desarrollo") porque no analiza la naturaleza patriarcal de los sistemas educativos y estatales—, avanza de algún modo en el análisis de la naturaleza multidimensional del desarrollo y de las identidades múltiples de la ciudadana global.

Si se pretende que aceptemos este desafío, un programa de educación para la ciudadanía global sensible al género podría tratar de manera útil las inquietudes de la comunidad internacional de derechos humanos que, de acuerdo con BUNCH (1995: 17), también comenzó a reconocer "las violaciones basadas en el género como formas dominantes e insidiosas de abuso de los derechos humanos". Generalmente, no se considera que la violación masiva de los derechos humanos de la mujer sea un tema adecuado para tratar en la educación para la ciudadanía nacional que se dicta en las escuelas, sobre todo porque, una vez más, se sitúa en su mayor parte dentro de la esfera "privada" de las relaciones íntimas; sin embargo, la educación sobre los efectos de la globalización económica y otras fuerzas globales podría —y posiblemente debería— incluir temas como: las mujeres maltratadas; su reclusión física y psicológica en el hogar; la captura violenta y engañosa de mujeres para la prostitución; la violencia doméstica y en los lugares de trabajo; la explotación sexual y la pornografía; la mortali-dad maternal y los embarazos forzados; la violación; el infanticidio femenino; la desnutrición de las niñas; y las mujeres, las niñas y el VIH/SIDA.

Éstas son violaciones a los derechos humanos que requieren de atención inmediata, pero también son cuestiones importantes para los jóvenes. La violencia sexualizada y marcada por el género también es parte de los ambientes educativos (SUNNARI y cols., 2002). Claramente hay mucho por hacer para ocuparse de dicha violencia, sobre todo en lo que respecta a la educación de los varones (BREINES y cols., 2000). La educación para la ciudadanía requeriría una politización mucho más amplia, y posiblemente más radical, para tratar dicha violencia de género que es real, pero que a menudo está oculta, en las

esferas privada y pública. Por lo tanto, trasladar la agenda de ciudadanía al campo global puede, de alguna manera, generar un nuevo análisis de las relaciones de género en las esferas pública y privada y las relaciones de poder de género descritas con anterioridad.

Es posible que la educación del "ciudadano global" también estimule a los jóvenes a que se involucren en formas no explotadoras de comunicación intercultural y a que generen un intercambio a una escala más significativa con países que podrían experimentar dificultades económicas o humanitarias. Los objetivos de la educación para la ciudadanía global sintetizan los temas clave de justicia, igualdad, tolerancia y paz, lo que asegura que los niños y niñas reciban educación sobre las cuestiones sociales y económicas más importantes del mundo. Ahora hay algunos intentos de tratar la igualdad de género y mostrar cómo las cuestiones relacionadas con la ciudadanía femenina afectan las comunidades globales, nacionales y locales. Organizaciones como el *United Nations Development Fund for Women* (UNIFEM) (Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer) hicieron declaraciones que reconocen que las instituciones multilaterales tienen ahora la responsabilidad de entender y atender la necesidad de "desarrollar las capacidades de las mujeres para que aboguen por sus propios intereses" y de traer "la experiencia del movimiento de mujeres en términos de empoderamiento al contexto de la formulación de políticas multilaterales" (www.unifem.undp.org). Las mujeres contribuyeron enormemente a la promoción de la paz mundial y la armonía social e hicieron aportaciones considerables al desarrollo nacional. Es posible que los programas de educación para la ciudadanía global que tienen en cuenta el género puedan brindar espacios políticos en los que se valore su contribución. De un modo similar, las comunidades globales virtuales pueden ofrecer a las mujeres oportunidades para gozar de autonomía e independencia y les pueden facilitar el acceso a una participación activa en las alianzas mundiales (KENWAY y LANGMEAD, 2000).

Podría decirse que la educación para la ciudadanía global brinda un espacio importante para analizar detenidamente estos dos modos de definir estrategias sobre las cuestiones de género y conceptualizarlas. En este contexto, es importante considerar la relación entre las ideas que tienen los activistas sobre la

justicia, los derechos, las capacidades y el empoderamiento relacionados con el género y las formaciones patriarcales en diferentes estados nación. Al analizar la naturaleza problemática de las generalizaciones sobre las "mujeres del tercer mundo" o las "mujeres pobres como víctimas", se pueden plantear inquietudes decisivas sobre las cuestiones de género e identidad.

Conclusión

El discurso inaugural que pronunció el Secretario General Adjunto de la ONU

en marzo de 2004 remarcó el hecho de que "casi en ningún lado, los derechos de las mujeres tienen la prioridad que se merecen". Sin embargo, es importante reconocer el progreso en el estatus global de las mujeres.

Hubo progreso en siete grandes áreas: la toma de conciencia de la importancia de las perspectivas de género en el trabajo en pro de la paz; el desarrollo de planes de trabajo de acción de género en cuestiones humanitarias y de desarme; la formación en la sensibilidad al género; la implementación de asesoramiento de género; la pre-vención y la respuesta a la violencia contra las mujeres; el trabajo sobre códigos de conducta, incluido el acoso sexual; y el apoyo a una mayor participación de las mujeres en la reconstrucción, las elecciones y el gobierno posteriores al conflicto.

(KING, 2004: pág. 3.)

De hecho, tal como lo indica la cita, el movimiento de mujeres cambió radicalmente la sociedad civil y las agendas cívicas nacionales y globales. Los programas de educación para la ciudadanía deberán ser mucho más imaginativos si pretenden reconocer el alcance de este cambio.

Las relaciones de género están variando globalmente y dentro de muchos Estados-nación. También están cambiando dentro de las culturas de clase, de los grupos étnicos o de las comunidades religiosas (ARNOT y cols., 1999). Una política feminista crítica de la ciudadanía destacaría el problema de la desigualdad de género, tanto en el ámbito global como en el nacional, y trabajaría en pos de su erradicación. Sin embargo, no lo hará hasta que no se traten las cuestiones de particularidad y especificidad, no sólo como elementos simbólicos de la vida social o como un simple discurso, sino como elementos fundamentales para comprender la diferenciación social en un orden mundial cambiante pero aún desigual. Las instituciones educativas, por lo tanto, necesitan desempeñar un

papel importante en la nueva configuración de las identidades de ciudadanía conforme a dichos cambios contemporáneos, pero necesitan tener conocimiento de los modelos de ciudadanía que promueven al considerar, por ejemplo, de qué modo se reconoce la capacidad de acción femenina. Sería aconsejable que los programas de educación cívica local, nacional y global de las escuelas sacaran a la luz, ilustraran y debatieran estas tensiones políticas y de género en favor de una nueva generación de jóvenes de ambos sexos. De esta manera, para cualquier nueva agenda política en relación a la igualdad de género es fundamental:

•nla importancia de la ubicación social de la mujer en el Estado, la familia y la comunidad en relación al acceso al poder y los privilegios;

•nla necesidad de reconocer las oportunidades y las amenazas que presentan la reestructuración económica, la globalización, el desarrollo y el ámbito global para las mujeres;

•nla necesidad de tratar la redistribución de los recursos y el reconocimiento de aquellas mujeres y de aquellos hombres que se encuentran fuera de las definiciones normativas de ciudadanía;

•nla necesidad de que se reconozcan los derechos sociales de los hombres y de las mujeres en las decisiones culturales, económicas y políticas que afectan la forma y la dirección de sus futuros.

Este capítulo también ilustra la importancia de tener la precaución de no deposi-tar demasiadas esperanzas en un proyecto de educación para la ciudadanía que se basa en “libertades” que una y otra vez se reformulan dentro de un marco político liberal o cívico-republicano que no logró ofrecer a las mujeres un estatus de ciudadanía plena. Las consecuencias de este enfoque político no sólo incluyen marginar (paradójicamente) las cuestiones de igualdad social, sino también fomentar la visión de que las cuestiones relacionadas con la esfera privada, la sexualidad y, de hecho, las contribuciones políticas de las mujeres al sistema de gobierno son insignificantes. Al mismo tiempo, dicho cuidado no debería impedir que desarrollemos enfoques alternativos de ciudadanía que se aparten de las dimensiones opresivas de los conceptos de la democracia liberal o cívico-republicanos para buscar otros significados de ciudadanía y otros modos de participar en el espacio político y la vida social, tal vez más cosmopolitas (NUSSBAUM, 2002). Si se pretende que la igualdad de

género se convierta en algo más que una dimensión silenciosa de la educación para la ciudadanía nacional y global, debe darse apoyo oficial al desarrollo de una agenda adecuada para las escuelas y la profesión docente. El punto de partida para esto podría estar dentro de cualquiera o de todas las iniciativas siguientes:

•nla formación o el fortalecimiento de redes internacionales adecuadas para el desarrollo de la educación para la ciudadanía en relación con la igualdad de género;

•nel desarrollo y el intercambio de investigaciones comparadas sobre el género y la naturaleza de la educación para la ciudadanía en un contexto global;

•nla promoción de formas adecuadas de educación para la ciudadanía para los estudiantes de magisterio y los educadores en ejercicio como un medio para resaltar y tratar las inquietudes de género y las nociones de capacidad de acción femenina nacionales y globales; y

•nel desarrollo de una guía curricular adecuada de educación para la ciudadanía y de material en el que la igualdad de género sea integral.

Tal como James DONALD afirmó acertadamente, la ciudadanía no tiene una identidad sólida hasta que no se sitúa dentro de un entendimiento de la organización del orden social simbólico. En este sentido, el potencial radical del concepto es tan importante como su historia política discriminatoria (Cf. HEATER, 1990).

Agradecimientos

Harriet MARSHALL y yo presentamos originalmente este trabajo en la *Global Citizenship Seminar Series* de la Facultad de Educación de la Universidad de Glasgow. Esta obra fue la base de presentaciones posteriores en la "Conferencia sobre Educación y Desarrollo" del UKFIET que tuvo lugar en Oxford en 2004.

Agradezco a Harriet por autorizarme a trabajar en la versión original de nuestro artículo, especialmente porque ella fue la primera autora mencionada.

Bibliografía

ACCAC (2002) *Education for Sustainable Development and Global Citizenship*. Cardiff: Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales (ACCAC) for the Welsh Assembly.

ACKER, J. (2004) "Gender capitalism and globalization", *Critical Sociology*, *30*(1): págs. 17-41.

Actionaid (2003a) *Citizenship Briefings: Gender*. Available online at www.actionaid.org.

(Acceso el 30/04/04.)

— (2003b) *Get Global! A Skills-Based Approach to Active Global Citizenship, Key stages 3 and 4*. Londres: Actionaid.

ADVISORY GROUP ON CITIZENSHIP (The Crick Report) (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. *Final Report*. Londres: Qualifi cations and Curriculum Authority.

ARCHAUD, D. (2003) "Citizenship education and multiculturalism", en A. LOCKYER, B. CRICK

y J. ANNETTE (eds.) *Education for Democratic Citizenship: issues of theory and practice*. Aldershot: Ashgate.

ARENDT, H. (1958) *The Human Condition*. Chicago: Chicago University Press. (Trad. cast.: *La condición humana*. Barcelona. Paidós, 1998, 6.a ed.) ARNOT, M. (2004) "Gender and citizenship education", en A. LOCKYER, B. CRICK y J. ANNETTE (eds.) *Education for Democratic Citizenship: issues of theory and practice*. Aldershot: Ashgate, págs. 103-119.

— (2005) "Gender equality and citizenship education", *Journal of Social Sciences and their Didactics* (special issues on Gender Issues and Social Studies),

www.sowi-onlinejour-nal.de

— y DILLABOUGH, J. A. (eds.) (2000) *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer.

—, DAVID, M. y WEINER, G. (1999) *Closing the Gender Gap: post-war education and social change*. Cambridge: Polity Press.

—, ARAÚJO, H., DELIYANNI, K. e IVINSON, G. (2000) "Changing Femininity, changing concepts of citizenship in public and private spheres", *The European Journal of Women's Studies*, *7*(2): págs. 149-168.

—, ARAÚJO, H., DELIYANNI-KOUIMTZI, K., ROWE, G. y TOMÉ, A. (1996) "Teachers, gender and the discourses of citizenship", *International Studies in Sociology of Education*, *6*(1): págs. 3-35.

BAKER, J., LYNCH, K., CANTILLON, S. y WALSH, J. (2004) *Equality: From Theory to Action*.

Londres: Palgrave.

BENHABIB, S. (2002) "Multiculturalism and gendered citizenship", en *The Claims of Culture: equality and diversity in the global era*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

BLACKMORE, J. (2000) "Globalization: A useful concept for feminists rethinking theory and strategies in education", en N. BURBULES y C. TORRES (eds.) *Globalization and Education: Critical Perspectives*. Londres: Routledge, págs. 133-156.

BOURDIEU, P. (1997) "The forms of capital", en A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN y A.

STUART WELLS (eds.) *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press, págs. 46-58.

BREINES, I., CONNELL, R. y EIDE, I. (eds.) (2000) *Male Roles, Masculinities and Violence: a culture of peace perspective*. París: UNESCO.

BUNCH, C. (1995) "Transforming human rights from a feminist perspective", en J. PETERS, A. WOLPER (eds.) *Women Rights, Human Rights: international feminist perspectives*.

Nueva York: Routledge, págs. 11-17.

BURBULES, N. y TORRES, C. (eds.) (2000) *Globalization and Education: critical perspectives*.

Londres: Routledge.

COGAN, J. J. y DERRICOTT, R. (2000) *Citizenship for the 21st Century*. Londres: Kogan Page.

COUNCIL OF EUROPE (2000) *A New Social Contract between Women and Men: the role of education, Seminar proceedings*. Estrasburgo: Council of Europe, EC/ED(2000)10.

CRICK B. (2000a) *Essays on Citizenship*. Londres: Continuum.

— (2000b) "The Citizenship Order for schools", en N. PEARCE y J. HALLGARTEN (eds.) *Tomo-rrow's Citizens*. Londres: Institute of Public Policy Research (IPPR), págs. 77-83.

— (2000c) "The English Citizenship Order: a temperate reply to critics", *The School Field*, *9*(3-4): págs. 61-72.

— (2002) *Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

DELANTY, G. (ed.) (2000) *Citizenship in a Global Age*. Buckingham: Open University Press.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2004) *Putting the World into World Class Education: and international strategy for education, skills and children's services*. Nottingham: DfES. DfES/1077/2004. Disponible en http://publications.teachernet.gov.uk/

eOrderingDownload/DfES10772004.pdf

DEPARTMENT FOR INTERNAL DEVELOPMENT (DFID) (2005) *Developing a Global Dimension in the Curriculum*. DFID. Disponible en http://www.globaldimension.org.uk/ResourceDetails.

aspx?id=1135

DEVELOPMENT EDUCATION ASSOCIATION (DEA) (2001) *Citizenship Education: The Global Dimension*. Londres: Development Education Association.

DILLABOUGH, J. y ARNOT, M. (2002) "Recasting educational debates about female citizenship, agency and identity", *The School Field*, *13*(3/4): págs. 61-89.

FRASER, N. (1997) *Justice Interruptus: critical reflections on the post-socialist condition*.

Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"* . Santafé de Bogotá. Siglo del Hombre, 1997.)

GARMARNIKOW, E. y GREEN, A. (1999) "Social capital and the educated citizen", *The School Field*, *10*(3-4): págs. 103-126.

GORDON, T., HOLLAND, J. y LAHELMA, E. (2000) *Making Spaces: citizenship and difference in school*. Londres: MacMillan.

HANSON, B. y PATRICK, P. (1995) "Towards some understanding of sexuality education", en S. INMAN y S. BUCK (eds.) *Adding Value? Schools' responsibility for pupils' personal development*. Exeter: Trentham Books.

HEATER, D. (1990) *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*.

Harlow: Longman.

— (1999) *What is Citizenship?* Cambridge: Polity Press.

— (2001) "The history of citizenship education in England", *The Curriculum Journal*, 12, 1, págs. 103-123.

— (2002) *World Citizenship: Cosmopolitan Thinking and its Opponents*. Londres: Continuum.

— (2004) *A History of Education for Citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer.

HENRY, M. (2001) "Globalisation and the politics of accountability: issues and dilemmas for gender equity in education", *Gender and Education*, *13*(1): págs. 87-100.

IVINSON, G. con ARNOT, M., ARAÚJO, H., DELIYANNI-KOUIMTZI, K., ROWE, G. y TOMÉ, A. (2000)

"Student teachers' representations of citizenship: a comparative perspective", en M. ARNOT y J. DILLABOUGH (eds.) *Challenging Democracy: feminist perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer.

KENWAY, J. y LANGMEAD, D. (2000) "Cyberfeminism and citizenship? Challenging the political imaginary", en M. ARNOT y J. DILLABOUGH (eds.) *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer, págs. 312-339.

KING, A. (2004) *Introductory Statement at the 48th session of the Commission on the Status of Women*. Nueva York 1-12 de Marzo de 2004. Disponible online (consultado el 10/05/04) www.un.organisation/womenwatch/daw/csw/csw48.

LEES, S. (2000) "Sexuality and citizenship", en ARNOT, M. y J.

DILLABOUGH (eds.) *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer, págs. 259-276.

MARSHALL, H. (2005) "Constructing Global Education in England". Unpublished doctoral thesis, University of Cambridge.

— (2007a) "Global education in perspective: fostering a global dimension in an English secondary school", *The Cambridge Journal of Education*, *37*(3).

— (2007b) "The global education terminology debate: Exploring some of the issues", en M. HAYDEN, J. LEVY y J. THOMSON (eds.) *A Handbook of Research in International Education*. Londres: Sage.

MORROW, R. y TORRES, C. (1998) "Education and the reproduction of class, gender and race: responding to the postmodern challenge", en C. TORRES y T. R. MITCHELL (eds.) *Sociology of Education: emerging perspectives*. Albania: State University of New York Press.

— y TORRES, C. (2000) "The state, globalization and education policy", en BURBULES y TORRES (eds.) *Globalization and Education: critical perspectives*. Londres: Routledge, págs. 27-56.

NODDINGS, N. (1988) "An ethic of caring and its implications for instructional arrangements", *American Journal of Education*, *96*(2): págs. 215-230.

NUSSBAUM, M. (2002) "Education for Citizenship in an Era of Global Connection", *Studies in Philosophy and Education*, *21*: págs. 289-303.

— y GLOVER, J. (1995) "Emotions and women's capabilities", en *Women, Culture and Development: a study of human capabilities*. Oxford: Oxford University Press.

NUSSBAUM, M. C. (1999) *Sex and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.

OSLER, A. y STARKEY, V. (1996) *Teacher Education and Human Rights*. Londres: David Fulton.

— y VINCENT, K. (2002) *Citizenship and the Challenge of Global Education*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.

OXFAM (1997; 2000) *A Curriculum for Global Citizenship*. Oxford: Oxfam.

PAREKH, B. (2000) *Rethinking Multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.:

Repensando el multiculturalismo: diversidad cultural y teoría política. Madrid. Itsmo, 2005.) PATEMAN, C. (1989) *The Disorder of Women*. Cambridge: Polity Press.

QUALIfiCATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (2000) *Citizenship at Key Stages 3-4: initial guidance for schools*. Suffolk: QCA Publications.

QUALIfiCATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (2002) *Citizenship: a scheme of work for Key Stage 4*. Sudbury, Suffolk: QCA Publications.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) y DEPARTMENT FOR EDUCATION AND

EMPLOYMENT (DFEE) (1999) *Citizenship: The National Curriculum for England, Key Stages 3-4*. Suffolk: QCA Publications.

RICHARDSON, D. (1998) "Sexuality and Citizenship", *Sociology*, *32*(1): págs. 83-100.

ROLAND MARTIN, J. (1994 [1982]) "Excluding women from the educational realm", en L. STONE (ed.) *The Education Feminism Reader*. Nueva York: Routledge, págs. 105-121.

SCHEUNPFLUG, A. (2004) "Learning and Skills for a Global Society: the education context", en *Learning for a Global Society: Proceedings of the GENE Conference*, Londres, 23-25 de Septiembre de 2003. Lisboa: North-South Centre of the Council of Europe, págs. 39-46.

SCOTTISH EXECUTIVE EDUCATION DEPARTMENT (2001) *An International Outlook: educating young Scots about the world*. Scotland: SEED.

SEN, A. (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast.: *Desarrollo y libertad*. Barcelona. Planeta, 2000.) SKINNER, Q. (1998) *Liberty before Liberalism*. Cambridge: Cambridge University Press.

(Trad. cast.: *Libertad antes del liberalismo*. Madrid. Taurus, 2004.) STROMQUIST, N. (2004). "Teacher Intersection of Public Politics and Gender: Understanding State Action in Education", Trabajo presentado para la conferencia Gender and Policy workshop, CIES annual meeting, Salt Lake City, 11 de Marzo.

— y MONKMAN, K. (eds.) (2000) *Globalization and Education: integration*

and contestation across cultures. Langman, MD: Rowman and Littlefield.

SUNNARI, V., KANGASVUO, J. y HEIKKINEN, M. (eds.) (2000) *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu, Suecia: Oulu University Press.

TURNER, B. (2001) "The erosion of citizenship", *British Journal of Sociology*, *52*(2): págs. 189-209.

UNESCO (2003) *Gender and Education for All: the leap to equality*. EFA Global Monitoring Report. París: UNESCO.

UNTERHALTER, E. (2000) "Transnational visions of the 1990s: Contrasting views of women, education and citizenship", en M. ARNOT y J. DILLABOUGH (eds.) *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer, págs. 87-103.

— (2003) "Gender Basic Education and Development: an overview of literature", Paper given at the introductory seminar at the Institute of Education/Oxfam 'Development and Education: Beyond Access Project'. Londres, Junio de 2003.

WORLD CONFERENCE ON WOMEN (WCW) (1995) "Beijing Declaration", *Women's Studies Quarterly*, *24*(1 y 2): págs. 154-158.

YUVAL-DAVIS, N. (1992) "Women as Citizens", en A. WARD, J. GREGORY y N. YUVAL-DAVIS

(eds.) *Women and Citizenship in Europe: borders, rights and duties*. Stoke-on-Trent: Trentham and EFSF, págs. 11-16.

— y WERBNER, P. (eds.) (1999) *Women, Citizenship and Difference*. Londres: Zed Books.

CUARTA PARTE

El aprendizaje individualizado

y la educación para la ciudadanía global

CAPÍTULO VIII

“¿Hijos e hijas de la libertad?”

Género, individualización y el ciudadano

y la ciudadana neoliberales que aprenden

Este capítulo analiza el papel que desempeñan en la actualidad los sistemas educativos en la creación de unos ciudadanos o ciudadanas individualizados y las consecuencias que esto tiene para la democracia. El objetivo aquí es centrarnos particularmente en los procesos de individualización, dado que éste es un concepto cada vez más utilizado para explicar las actitudes de los jóvenes respecto de su futuro. Los investigadores de culturas juveniles han encontrado que en la actualidad los jóvenes utilizan el lenguaje de la individualización y los conceptos de libertad y posibilidad de elección para justificar sus estilos de vida y decisiones. Por lo tanto, existe un gran interés en conocer cómo los más jóvenes dan forma a la individualización (cf. FURLONG y CARMEL, 1997; LAGREE, 2002). Por otra parte, parece haber relativamente poco análisis sociológico sobre la forma en que la individualización moldeó la educación de los ciudadanos que aprenden —tanto masculinos como femeninos—, sobre todo en lo relacionado con la pedagogía contemporá-

nea1i. En este capítulo, analizo la formación de nuevos estudiantes personalizados y de culturas juveniles individualizadas en el Reino unido a la luz de las teorías de individualización reflexiva de finales de la modernidad y examino si tales procesos de individualización contribuyen a agravar o a mitigar la injusticia social.

En una versión anterior de este capítulo, recurrí a la distinción que John BECK

(1998) hace entre la educación del ciudadano y la educación para la ciudadanía con el propósito de considerar por separado las nociones de *ciudadano como aprendiz* y de *aprendiz como ciudadano* (ARNOT, 2005). Esta distinción heurística resulta valiosa para distinguir entre la evolución del alumno en ciudadano por medio de los aspectos organizativos de la escolarización y las

tareas curriculares específicas relacionadas con el diseño de la educación para la ciudadanía, y centra la atención tanto en el aspecto pedagógico como en el curricular de la escolarización. Como intentaré demostrar aquí, estos dos aspectos juntos tienen una importancia aún mayor. La educación del ciudadano que aprende, tal como afir-1nEDWARDS y USHER (2000) son una excepción.

mó ROSE (1990), es "el ciudadano *en potencia"* , pero el ciudadano que aprende también representa una "sociedad en proceso de formación". El surgimiento del *ciudadano individualizado que aprende* dentro de la denominada "sociedad del riesgo" es de una importancia directa para la promoción de la democracia y la justicia social. En la actualidad, los pedagogos se enfrentan al desafío de pensar qué clase de ciudadano —y para qué tipo de sociedad— se le pide a la escolarización que cree.

Comenzaré por describir la manera en que se tomó a los procesos contemporáneos de individualización como libertades o restricciones, para ello recurriré especialmente a los primeros trabajos de Ulrich BECK y Elizabeth BECK-GERNSHEIM. Luego, consideraré la forma en que el concepto de individualización comenzó a reformular las pedagogías escolares en el Reino Unido al impulsar nociones de aprendizaje personalizado y de aprendiz independiente y al promover el uso de la voz del alumno y las consultas con los estudiantes como parte de los nuevos procesos democratizados —y, por lo tanto, aparentemente más equitativos—

de escolarización. Las investigaciones ya han comenzado a sugerir que dichos conceptos de ciudadanos personalizados/individualizados que aprenden pueden ocultar las formas en que el género y otras desigualdades sociales moldean ese constructo el cual, a su vez, contribuye a esas mismas desigualdades. No obstante, los teóricos que estudian las culturas juveniles han proporcionado una evidencia contradictoria en cuanto al grado en que la individualización, como proceso dentro del neoliberalismo, caracteriza a la juventud contemporánea al señalar las contrastantes manifestaciones masculina y femenina de tales identidades postmodernas. Las reflexiones de BAUMAN proporcionan algunas conclusiones que hacen pensar sobre este debate contemporáneo.

Individualización: ¿Restricción o libertad?

Leif MOOS, un pedagogo danés incluido en una nueva antología sobre

aprendizaje democrático titulada *Democratic Learning* (MACBEATH y MOOS, 2004), llama nuestra atención sobre las cuatro características que, según HABERMAS (2001), definen a las sociedades neoliberales en proceso de globalización, ninguna de las cuales es un buen presagio para la educación democrática o para aquellos comprometidos con el uso de la educación para mitigar las desigualdades sociales y promover la justicia social. Estas cuatro características son:

•nUna concepción antropológica de los seres humanos en cuanto instrumentos racionales con la intención y la capacidad de tomar decisiones informadas y de ofrecer su mano de obra libremente en el mercado laboral;

•nUna imagen de una sociedad post-igualitaria que tolera la marginación, la expulsión y la exclusión social;

•nUna imagen de una democracia en la que los ciudadanos se ven reducidos a consumidores en una sociedad de mercado y donde la función del Estado se redefine como la función de una agencia de servicios para clientes y consumidores; y

•nUna perspectiva según la cual las políticas deberían apuntar a desarticular las regulaciones estatales (MOOS, 2004: pág. 2).

En sociedades en proceso de globalización como éstas, el Gobierno tiene que ver con la eficiencia del mercado y no con promover la clase de sociedad civil que se regula mediante la "comunicación y la comunidad, la moralidad y la ética y la confianza y la reciprocidad entre los sujetos" (MOOS, 2004: pág. 2). Tal como señala MOOS, en este escenario la acción de gobernar pasa del Estado al aula y de ésta al individuo. El Gobierno interviene en la promoción de individuos autó-

nomos:

Ya no se supone a los ciudadanos como miembros de una comunidad política, la cual le corresponde expresar a una forma de Gobierno específica. El antiguo proceso político supuestamente compartido del contrato social desaparece en favor de una relación disgregada e individualizada con el Gobierno.

(PETERS y cols . , 2000: pág. 118, citado en MOOS, 2004: pág. 3.) En contraste directo con esta perspectiva, se asoció los conceptos de individualización e individuo autónomo con una mayor libertad democrática. Ulrich BECK y Elizabeth GERNSHEIM-BECK (2002), por ejemplo, tomaron

inicialmente un tono bastante optimista al afirmar que dos "importantísimas fuerzas de la modernidad",

[...] individualización y globalización, están cambiando las bases de la convivencia en todos los ámbitos de acción social. Ambas parecen amenazas, pero sólo superficial-mente: obligan a la sociedad a que se prepare y remodele para una segunda modernidad —pero también permiten ese cambio [...] La individualización y globalización culturales crean precisamente la orientación histórica y las precondiciones necesarias para la adaptación de las instituciones a una segunda modernidad venidera.

(BECK y BECK-GERNSHEIM, 2002: pág. 169.)

A diferencia de aquellos que ven efectos negativos y destructivos en las economías globalizadas y en una sociedad de riesgo, BECK y BECK-GERNSHEIM (2002) y BECK (1992) perciben el surgimiento de lo que llaman *"hijos e hijas de la libertad"* : niños y niñas a quienes se educó, a diferencia de sus padres, para que elijan —o consuman— lo que la vida les puede ofrecer. Su nueva cultura se describe como una *cultura de autoformación* que combina la "indeterminación del yo y de los conflictos, crisis y oportunidades de desarrollo resultantes y una vinculación o conexión de los individuos centrados en sí mismos entre sí y contra sus iguales" (BECK y BECK-GERNSHEIM, 2002: pág. 42). Los procesos de individualización reflexiva, mediante los que los individuos se ven a sí mismos como el centro de su propio mundo, son fundamentales para esta autoformación. Las vidas de las personas se convierten en una forma de arte, en algo a crear. En la primera etapa de la modernidad, el *ethos* era el de *"ser individual"* y reflexivo. En contraste, en la segunda etapa de la modernidad, la nueva generación de jóvenes se está *"volviendo individual"* mediante la reflexividad. El nuevo credo ya no es "pienso, luego existo", sino "yo soy yo" (LASCH, 2002: pág. IX).

BECK y BECK-GERNSHEIM argumentan que, como resultado, en esta nueva "segunda" etapa de la modernidad, la "calidad de lo social y lo político" cambiará de manera que los individuos ya no se ubiquen a sí mismos en comunidades tradicionales con identidades de clase, género y origen étnico tradicionales. Estos autores afirman que las condiciones atribuidas, tales como clase, género y origen étnico y regional (tradicionalmente asociadas con la

desigualdad social) se volverán insignificantes, las biografías *normativas* serán reemplazadas por biografías *electivas*, y los individuos formarán nuevas alianzas sobre la base de riesgos compartidos antes que en relación con cualquier idea restrictiva de contrato social (BECK, 1992).

Es posible que las consecuencias políticas de esto sean importantes. En este siglo, los *"hijos e hijas de la libertad"* experimentarán dificultades para recibir instrucciones jerárquicas o al ser obligado a conformar identidades o tipos de compromisos particulares, ya que preferirán organizarse de manera autónoma y realizar sus propias acciones políticas centradas en diversas actividades antes que en la participación en un orden democrático dado. Los jóvenes escaparán al espectro izquierda-derecha y sus identificaciones se volverán más fluctuantes. La forma de participación cívica de los jóvenes implica el derecho de hacerse cargo de cuestiones que se creen importantes, un proceso de "quejarse, promover y actuar en relación a todas las cosas posibles e imposibles", de desarrollarse por medio de la dinámica centrífuga de una "vida propia". Así, la nueva autoformación representa lo que BECK y BECK-GERNSHEIM dieron en llamar una *tercera esfera* o sector que se encuentra más allá de la economía monetaria y las urnas electorales.

De acuerdo con BECK y BECK-GERNSHEIM, ya puede verse evidencia del desarrollo de esta autoformación en una serie de cambios sociales: las nuevas formas de los movimientos sociales que actúan como modos de "resistencia dentro de la sociedad civil"; "las numerosas formas de experimentación moral y estética" por parte de las personas en lo relacionado con la manera de vivir sus vidas, con sus emociones, sus relaciones personales, la "paternidad, el sexo y el amor"; el "gran experimento inconcluso" de la alimentación saludable que cambió la relación de las personas con la naturaleza y con sus cuerpos; "las nuevas formas de empatía activa" por los derechos de los animales, con los buscadores de asilo, las víctimas del SIDA, los adictos a las drogas; las nuevas formas de justicieros que protegen

"nichos de prosperidad"; los conflictos —grandes y pequeños— entre los hombres y las mujeres en todos los ámbitos (BECK y BECK-GERNSHEIM, 2002: pág. 44).

Lo que caracteriza a esta cultura es una *"conciencia internacionalizada de la*

libertad" (BECK y BECK-GERNSHEIM, 2002: pág. 43). Este incremento en la libertad, según afirman BECK y BECK-GERNSHEIM, no es necesariamente una crisis; sólo es una crisis si se entiende a dicha libertad como una amenaza a las estructuras de autoridad tradicional y a las formas de privilegio social que sirvieron de sostén a la primera etapa de la modernidad. Es discutible si los valores cambiantes (especialmente los relacionados con el desarrollo de las propias capacidades) y la aceptación de la democracia pueden ir de la mano. No existe una conexión forzosa entre este individualismo establecido legalmente y un aumento de las demandas materiales o una desaparición del altruismo y la comunidad. De hecho, una individualización semejante podría incluso llevar a un rechazo al dominio de una

"sociedad laboral orientada al crecimiento" y centrada en el trabajo (BECK y BECK-GERNSHEIM, 2002: pág. 162); al cuestionamiento de los defensores del interés público y a un deseo aún mayor de tiempo, placer y realización personal. La individualización reflexiva, si es dirigida, también podría garantizar la existencia de individualistas más cooperativos o altruistas que puedan pensar por sí mismos y, al mismo tiempo, vivir por los demás. BECK afirma que, si somos afortunados, en el nuevo mundo la certeza tradicional desaparecerá y se verá reemplazada por un

"individualismo para todos establecido legalmente" (BECK y BECK-GERNSHEIM, 2002: pág. 157). Las nuevas formas de sociedad proporcionarán las condiciones necesarias para una *democracia interiorizada* que es una extensión del legado occidental: otra etapa en la búsqueda del desarrollo individual y la realización social. En este contexto, la democracia de Europa occidental alcanza su punto culminante. Más adelante, BECK (2001) llamó a esto "la democratización de la democracia" propiamente dicha.

Claramente, educar a los *hijos e hijas de la libertad* con nuevos conjuntos de valores y un nuevo sentido de pertenencia representa un desafío considerable.

Los códigos morales primitivos o las simples identidades nacionales se ven muy anticuados e inadecuados, pero lo mismo sucede con las formas de saber educativo presentes en los currícula actuales. Será necesario cierto nivel de pensamiento crítico para abordar los importantes abismos generacionales respecto a qué formas de conocimiento se valoran. En el nuevo orden social, las

instituciones educativas tendrán que proporcionar derechos políticos y sociales básicos y ofrecer oportunidades para el desarrollo de una base informativa y para adquirir las habilidades que preparan a los individuos para enfrentar conflictos, las de capacidad de compromiso, coraje civil, curiosidad, tolerancia a la ambigüedad y las necesarias para la creación de alianzas. Estas formas de educación también deberán hacer hincapié en la maleabilidad del conocimiento, lo incierto de las explicaciones y la relatividad de la perspectiva (ARNOT, 2004). El saber ya no será lineal, y lo mismo sucederá con las instituciones. No será necesaria la existencia de un sistema de instituciones interrelacionadas, dado que se establecerán fuertes vínculos entre los individuos y el mundo socio-técnico (BAUMAN, 2002). En un futuro de estas características, tendría poco sentido hablar sobre el saber como un bien o como algo relacionado a la posición de los sujetos: a los individuos reflexivos modernos bien se les podría ofrecer un saber "posibilístico, probabilístico e incierto" (LASCH, 2002). En el futuro, es posible que el aprendizaje sea algo intenso, rápido y con un rango de posibilidades de elección y oportunidades para una toma de decisiones inmediata. El individuo será nómada y, al descubrir por su cuenta las reglas culturales y sus propias funciones en la sociedad, habrá una *desnormalización de las funciones*.

Esta transformación del ciudadano y ciudadana que aprenden ya está de algún modo en proceso, aunque no necesariamente en la forma utópica que describen estos teóricos. La individualización del ciudadano y ciudadana que aprenden es una cuestión bastante compleja que a menudo encubre —mediante los lenguajes de posibilidad de elección, derechos y voz— las desigualdades sociales de las economías occidentales contemporáneas. Tal como señala BERNSTEIN

(2000), los planes de educación contemporáneos representan panoramas "esqui-zoides" o "esquizofrénicos", generalmente patológicos2i. En la actualidad contamos con una combinación única: lo que BERNSTEIN llamó un "Jano pedagógico" (BERNSTEIN, 1990: pág. 87)i* que combina los modos orientados a la economía de mercado con discursos políticos que explotan el lenguaje desarrollado por las críticas del 2nBAUMAN (2001b) también señala este punto.

*nEn la traducción al castellano. *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, (1996), pág. 96. (*N. del E.*)

igualitarismo a esos mismos mercados. De este modo, pueden encontrarse agendas neoliberales agrupadas en torno a nociones complejas —y a menudo contradictorias— de individualismo posesivo, que se alía con agendas morales con inquietudes relacionadas con la exclusión social que crean nuevas identidades ciudadanas para mantener unida a la sociedad, al tiempo que rompen el entramado social. La complejidad de esta combinación discursiva, que analizaré a continuación, puede encontrarse en el sistema educativo británico actual.

La individualización del ciudadano y

de la ciudadana que aprenden

En el Reino Unido, al igual que en otros países de Europa occidental, la individualización ya está afectando a la escolarización, y especialmente al aprendizaje en el aula, de diversas formas: desde la idea de una escuela flexible, hasta la flexibilidad del currículum y la construcción discursiva del aprendiz independiente, pasando por la introducción del aprendizaje de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) —que puede ser marcadamente individualizado—, todas, a su manera, implican la individualización del aprendizaje y de los estudiantes. Se alienta a niños y niñas a que se vean a sí mismos como personas con capacidad de elección que toman sus propias decisiones sobre la escuela, sobre el trabajo y sobre sus planes de vida. Sin embargo, el proceso de individualización reflexiva, cuando se sitúa en el contexto de regímenes y ámbitos institucionales esencialmente modernistas, se muestra bastante diferente del proceso descrito por BECK y BECK-GERNSHEIM. Antes que generar narrativas opuestas y "mentalidades" alternativas (ROWAN y cols . , 2002) que exploren la "amabilidad y la belleza" del ciudadano (BECK y BECK-GERNSHEIM, 2002: pág. 165), los procesos de individualización se asocian con culturas y expectativas de alto rendimiento y, tal como veremos más adelante, nuevas modalidades de exclusión social. A continuación mostraré cómo la individualización se incluye en las pedagogías escolares del Reino Unido y las consecuencias que tiene esta nueva iniciativa política para las relaciones de género y para el ciudadano masculino y femenino que aprende.

Personalización, aprendizaje independiente y la voz del alumnado

Ya en 2004, el Gobierno laborista del Reino Unido recurría a un *ethos* igualitario para exaltar las virtudes del consumidor en el ámbito de la educación y las conexiones entre los conceptos de voz y posibilidad de elección, aunque siempre con un compromiso con las reformas neoliberales del sistema educativo. Se presentaron dos modelos, definidos como modelos de *aprendizaje personalizado*: el entonces Primer Ministro, Tony Blair, presentó uno de estos modelos, y el entonces Secretario de Estado encargado de los estándares escolares, David Miliband, presentó el segundo (JOHNSON, 2004b). Mientras que Blair impulsaba la noción de aprendizaje personalizado como un medio para

reorganizar la provisión de servicios de educación pública en línea con la mercantilización, Miliband describió al aprendizaje personalizado como una nueva forma de incrementar el acceso a los logros educativos mediante el énfasis en nuevos tipos de evaluación del aprendizaje centrados en el alumno.

Tony Blair, entonces Primer Ministro, ensalzó el igualitarismo del aprendizaje personalizado. Con la retórica de darle “poder al pueblo”, Blair enmascaró su intención de modernizar el Gobierno central y así producir un Estado del bienestar “más capaz” y “más eficiente”, que opera de acuerdo con los estándares mínimos en línea con los objetivos políticos del nuevo Laborismo. Si bien no existía evidencia de que los padres o los alumnos en cuanto consumidores hubieran pedido un

“aprendizaje personalizado”, de todas formas fue asumido como el medio por el cual abordar las “necesidades, intereses y aptitudes” de los alumnos individuales, y todavía se ve de esa manera. Este nuevo discurso de participación cívica deriva del modelo de salida, voz y lealtad de HIRSCHMAN (1970) expresado en su influyente libro *Exit, Voice and Loyalty: Responses to decline in firms, organizations and states*, texto originalmente en torno al transporte ferroviario en Nigeria. HIRSCHMAN

desarrolló una teoría según la cual el desempeño de una empresa u organización en los mercados libres se veía afectado por dos tipos de estrategias abiertas a los consumidores. La primera, que denominó la *opción de salida*, es una estrategia económica mediante la cual el cliente opta por dejar de comprar el producto en cuestión o por abandonar la organización (HIRSCHMAN, 1970: pág. 4). La alternativa a ésta es la llamada *opción de voz*, por medio de la cual los clientes o los miembros “expresan su insatisfacción directamente a la gerencia o a alguna otra autoridad [...] o a quien quiera escuchar” (HIRSCHMAN, 1970: pág. 4). Se describe a la salida y a la voz como “personificaciones de la economía y la política” respectivamente, ya que la salida pertenece al primero de estos ámbitos, y la voz, al segundo. La salida estimula a las fuerzas del mercado a que induzcan una recuperación (HIRSCHMAN, 1970: pág. 15). De este modo, cuando los padres cambian a sus hijos a una escuela diferente, están intentando hacer que las escuelas sean más recep-tivas a las necesidades de sus miembros. La alternativa es abrir canales de comunicación entre los integrantes y los

directivos. HIRSCHMAN afirmó que las estrategias políticas relacionadas con la voz tenían un mayor potencial en lo relacionado con la mejora del desempeño económico de lo que creían los economistas neoliberales. De todos modos, tal como señala JOHNSON (2004a), no era claro si este compromiso con el servicio de educación personalizada tenía realmente verdadera importancia o si se habían considerado con cuidado sus consecuencias para la pedagogía. Aquí había un cambio implícito en la relación pedagógica, donde se ponía mayor atención en el estilo antes que en el contenido pedagógico (JOHNSON, 2004a: pág. 6)3i.

MILIBAND percibió esta tensión entre la personalización del aprendizaje y el aprendizaje individualizado y quiso tranquilizar rápidamente al público en cuanto a que esos enfoques, supuestamente progresistas o emancipadores, no llevarían a un colapso de la actividad social de aprender y de los órdenes sociales y morales colectivos creados por medio de la escolarización (véase, por ejemplo, JOHNSON (2004a, 2004b); FIELDING (2006); WHITTY y WISBY (2007)). En un importante discurso presentado ante la *North of England Education Conference* (Conferencia de Educación del Norte de Inglaterra) el 8 de enero de 2004, con el título "Perso-3nVéase también JOHNSON (2004b).

nalising Education: the future of public sector reform" ("Personalizar la educación: el futuro de la reforma del sector público") MILIBAND (2004: pág. 1) afirmó que el nuevo entorno social democrático tendría ahora el propósito de "hacer universales las oportunidades que tienen en la vida los más afortunados". Se identificaron tres grandes desafíos: el de la equidad y la excelencia; el de la flexibilidad y la responsabilidad; y el de la universalidad y la personalización. Las economías modernas exitosas requerían una especialización flexible de los individuos y no sólo de sus productos y servicios:

Esto lleva directamente a la promesa de aprendizaje personalizado. Implica mon-tar la estructura de la escolarización en torno a las necesidades, intereses y aptitudes de los alumnos individuales: implica modelar la enseñanza de acuerdo a las formas en que aprenden los diferentes jóvenes; implica ocuparse de nutrir los talentos propios de cada alumno. Creo que éste es *el* debate actual en el ámbito de la educación.

(MILIBAND, 2004: pág. 3.)

Ahora se reconocía oficialmente a los alumnos como la fuerza motriz de la

"mejora integral de la escuela"; el "equipo escolar integral debe ahora tomarse el tiempo necesario para determinar las necesidades y los intereses de los estudiantes" (MILIBAND, 2004: pág. 5). MILIBAND afirmó que considera que la *posibilidad de elección* y la *voz* "se ven fortalecidas por la presencia del otro: [...] la capacidad de hacer oír la propia voz brinda una herramienta fundamental al consumidor que no desea cambiar de tienda o de partido político cada vez que está descontento" (MILIBAND, 2004: pág. 7). Además, declaró:

El desafío es aliar la posibilidad de elección con la voz: voz para el alumno y la alumna, voz para el padre y la madre. Ésa es la nueva frontera de la educación. El aprendizaje personalizado apunta a que todos los padres y todos los niños se involucren en la experiencia educativa.

(MILIBAND, 2004: pág. 7.)

Aquí, las voces de los estudiantes y los padres no son las voces juzgadoras y deconstructivistas de los pedagogos críticos (cf. ARNOT, 2006). No se trata de un

"aprendizaje individualizado en el que el alumno se sienta solo frente a un orde-nador, ni tampoco en el que se deja a los alumnos sólo con sus propios recursos lo que, con demasiada frecuencia, refuerza las bajas aspiraciones" (MILIBAND, 2004: pág. 7).

Este nuevo concepto de aprendizaje personalizado en las escuelas se definió en una serie de publicaciones desarrollada por un grupo de trabajo de Demos4i, un grupo de expertos cuasi-independiente a quienes se les pidió que desarrollaran un vocabulario de trabajo que aclarara el concepto de "aprender a aprender" y que

"dieran orientación sobre las consecuencias del aprendizaje personalizado para la política y la práctica". Su primera publicación, "*About Learning: Report of the Learning Working Group* (DEMOS, 2004) sentó las bases de lo que luego desarrollaría Charles LEADBEATER (un miembro de Demos) en *Personalisation through Participa-4nEste grupo estaba formado por tres directores de escuela y tres científicos cognitivos bajo la dirección de David HARGREAVES.*

tion: a new script for public services (LEADBEATER, 2004a). LEADBEATER argumentó que el concepto de personalización era una "noción muy potente y al mismo tiempo ambigua y profundamente cuestionada que podría ser tan influyente como la idea de privatización en los ochenta y los noventa en lo

relacionado con la reformulación de las prestaciones públicas" (LEADBEATER, 2004a: pág. 18). Este autor distinguió entre personalización *superficial* y *profunda*. Esta última ofrece oportunidades de desempeñar un papel mucho mayor en el desarrollo de soluciones y conlleva mayores responsabilidades. La posibilidad de elección, por sí sola, se consideró "una forma de control conflictiva" (LEADBEATER, 2004a: pág. 46) no era suficiente como principio para la organización social de la reforma (LEADBEATER, 2004a: pág. 50). Del mismo modo, la ciudadanía —es decir, la participación democrática formal— no era suficiente para mejorar los servicios públicos. Lo que se necesitaba en una cultura del rendimiento era una "voz directa". Si se manejaba de manera adecuada, la personalización profunda podía ser "precursora de una lógi-ca organizativa completamente nueva". Según LEADBEATER, el concepto de "personalización por medio de la participación" definiría una nueva forma de participación cívica relacionada con el lenguaje de la "libertad" y el "bien público": Un Estado comprometido a proteger la libertad privada también debe modelar continuamente la forma en que las personas utilizan su libertad en nombre del bien público general. La personalización por medio de la participación forma parte de la manera de solucionar este dilema sobre cómo gobernar mediante la libertad, para permitir que el bien común se genere dentro de la sociedad en lugar de depender del Estado para que lo proporcione.

(LEADBEATER, 2004a: pág. 90.)

El *Department for Education and Skills,* DFES (Departamento de Educación y Habilidades) se interesó en la idea de "personalización por medio de la participación" y respaldó la publicación conjunta entre Demos y el *National College of School Leadership* (Colegio Nacional de Liderazgo Escolar) de la obra de LEADBEATER *Learning about Personalisation: how can we put the learner at the heart of the education system?* (LEADBEATER, 2004b), que se envió a todas las escuelas y también se publicó en Internet. Produjo además una avalancha de nuevas publicaciones y páginas web para maestros, por ejemplo: *A National Conversation about Personalised Learning* (DFES, 2004a)5i.

El marco discursivo de la "personalización por medio de la participación" la ubicó de manera simbólica dentro de los objetivos de innovación neoliberales en lo relacionado con la construcción de un "nuevo mundo tecnológico con altos

niveles de información, pedidos informados, posibilidad de elección personal y flexibilidad profesional en el que se da voz a los ciudadanos". La organización del sistema educativo se basaría entonces en ayudar a que los jóvenes desarrollaran esas habilidades. Charles CLARKE, en su capacidad de Secretario de Estado para Educación, describió así al nuevo sistema:

5nLEADBEATER (2004a: pág. 58) describe cuatro pasos, que incluyen asesoramiento privado, aumento de la posibilidad de elección, optimización de la voz y apoyo, coproducción y financiación de asociaciones.

La característica central de un nuevo sistema como éste será la personalización, de manera que el sistema se adapte al individuo antes que el individuo se tenga que adaptar al sistema. Ésta no es una vaga noción liberal relacionada con darle a las personas lo que quieren, sino que tiene que ver con tener un sistema que realmente ponga altos estándares al alcance de todos: la mejor calidad posible de servicios infantiles que reconozcan las necesidades y circunstancias individuales; una enseñanza rentable en la escuela que tenga una idea detallada de lo que cada niño sabe y de la forma en que aprende para ayudarlo a llegar más lejos y, a medida que los jóvenes comienzan a formarse para el trabajo, un sistema que reconozca las aptitudes individuales y ofrezca tantos caminos personalizados al empleo como personas y trabajos existen. El corola-rio de esto es que el sistema debe ser, al mismo tiempo, más libre y más diverso, con una flexibilidad mayor que le permita ayudar a cubrir las necesidades individuales y con más posibilidades de elección entre cursos y tipos de prestadores para que realmente haya disponibles oportunidades diferentes y personalizadas.

(CLARKE, 2004.)

Este renovado enfoque en un aprendizaje centrado en el estudiante implicaba un *ethos* escolar que *escuchara,* concepto que tampoco era nuevo. Ya lo habían impulsado Maud BLAIR y cols. (1999) al considerarlo esencial para involucrarse con las necesidades de los alumnos de minorías étnicas. En esta oportunidad, privilegiar la cultura de "escuchar para aprender" (DfES, 2002) llevó al establecimiento de un plan de acción para involucrar a los niños y a los jóvenes en la creación de políticas educativas mediante encuestas, grupos de discusión e integración a los procesos de toma de decisiones. Mediante la *Children Act 2004*

(Ley de Menores 2004) se estableció un Comisionado de Menores para Inglaterra y se instituyeron organismos denominados Children's Trusts mediante los cuales los niños, jóvenes y familias participaban de manera activa en la planificación local de servicios integrados para niños y jóvenes (www.everychildmatters.gov.uk)6i.

La clave de este cambio de política se encuentra en el concepto de ciudadano independiente y autónomo que aprende (ARNOT y REAY, 2004a), concepto cuyos elementos emancipadores se reforzaron mediante constantes referencias a la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989) (cf.

RUDDUCK y FLUTTER, 2004: pág. 125). Se considera aquí que el Artículo 12 tiene especial relevancia dado que declara el derecho de los niños a tener participación en sus propias vidas, en función de su edad y madurez. Debe escucharse a los ni-

ños y tomarlos en serio en todas las cuestiones que les afectan, incluidos los asuntos judiciales y administrativos. Esta declaración implica que los alumnos no deben tener una voz únicamente en relación a su propio aprendizaje, sino que también deben tener la facultad y la confianza para intervenir en los principios que rigen su experiencia de aprendizaje. De todos modos, en realidad, el enfoque emancipador simbolizado por la voz del alumno puede tener poca relación con tales declaraciones de democracia y mucho que ver con lo que FIELDING (2006) denominó "nuevo autoritarismo" o, incluso, "totalitarismo" (FIELDING, 2006), cuando se sitúa dentro de culturas escolares con una marcada orientación hacia el 6nLa publicación *Five Year Strategy for Children and Learners* (DfES, 2004b) ("Estrategia quin-quenal para niños y estudiantes") incluye un apartado sobre personalización y posibilidad de elección en los años de escolaridad secundaria. Véase también WHITTY y WISBY (2007) para conocer documentos relacionados con éste.

rendimiento. Lo que resulta claro en los juicios que analizo posteriormente es que la mayoría de los analistas críticos entienden la introducción del aprendizaje personalizado como algo que causa un importante grado de confusión, no sólo debido a su vaguedad, sino también a causa de sus supuestas asociaciones históricas con las pedagogías críticas. Estos analistas parecen estar de acuerdo en cuanto a que el aprendizaje personalizado representa en realidad un proceso de

individualización que se vincula con el post-fordismo y con el uso de una mayor cantidad de niveles de poder cada vez más minúsculos en la educación.

Más adelante analizo algunas pruebas que apuntan en este sentido.

Desigualdades sociales y el ciudadano y ciudadana

neoliberales individualizados que aprenden

Si bien las nuevas nociones de voz, posibilidad de elección y, de forma ulterior, lo que los políticos describen como la "coproducción de los servicios públicos" permiten vislumbrar un nuevo igualitarismo (GIDDENS y DIAMOND, 2005), la introducción del aprendizaje personalizado bien podría tener mucho que ver con aquello a lo que Basil BERNSTEIN (1977), en un visionario artículo sobre pedagogías visibles e invisibles, se refirió como un cambio desde la propiedad individual a lo que él llamó "personalización radical". BERNSTEIN veía a dichas nociones de personalización como parte de un nuevo contrato u orden social o —en términos de DURKHEIM— una nueva forma de solidaridad orgánica. Este autor observó que las fuertes clasificaciones de lo que él llamaba "el código de colección" entre los sujetos, los docentes especialistas y entre los estudiantes que adquirían conocimientos especializados como una forma de propiedad, había comenzado a debilitarse. A finales de los setenta estaban emergiendo nuevos códigos integrados con una fuerte asociación con las nuevas clases medias (especialmente con aquellas involucradas en formas simbólicas de producción y comunicación de saber). Las nuevas clases medias emergentes necesitaban formas de comunicación más adecuadas para las nuevas clases de ocupaciones basadas en el conocimiento. Estas formas de educación reproducirían las ideologías de clase, creando así nuevos tipos sociales y nuevas formas de solidaridad orgánica personalizada dentro de la clase media. El resultado de esto tenía probabilidades de llevar a identidades personales ambiguas y al desempeño flexible de las funciones. BERNSTEIN afirmó que cuanto más se debilitaran las grandilocuentes narrativas modernas y los límites del conocimiento, más probable sería que la socialización penetrara profundamente y reflejara así el hecho de que una mayor parte de la personalidad del niño era más visible (y, por tanto, más accesible a la vigilancia íntima).

Las suposiciones de clase de esta nueva pedagogía "invisible" serían las de una concepción del tiempo y espacio educativo de clase media, una forma elabo-rada de comunicación (enseñada por la madre de clase media) y grupos pequeños de alumnos. En ese momento, BERNSTEIN no imaginó que la extensión de esos modos de socialización y control llegara a las escuelas de Educación Secundaria,

especialmente debido a que la clase media necesitaba de la certificación del conocimiento especializado para poder mantener el privilegio económico. No obstante, en sus últimas obras, BERNSTEIN (2000) reconoció que esa clase de pedagogías de rendimiento basadas en la competencia dominaban ahora la Educación Secundaria y Superior. Para él, el aprendizaje durante toda la vida implicaba un cambio hacia lo que denominaba una sociedad totalmente "pedagogizada". La personalización radical ya no existía únicamente en el ámbito de las escuelas de Educación Primaria progresistas.

Las críticas a este cambio discursivo desde las nociones de las políticas centradas en el niño del progresismo cuasidemocrático a las neoliberales —que incluyen una participación mayor de los niños en la efectividad de la escuela, la mejora y la "satisfacción del cliente"— han comenzado a emerger. Existe una inquietud relacionada con el impacto que el uso de la voz y la posibilidad de elección en cuanto dispositivos políticos puede tener en el sentido de desigualdad. Desde esta perspectiva, la individualización se convierte en un mecanismo de vigilancia y control social que invalida toda noción de libertad democrática que pudiera estar asociada con ese mismo concepto. En la actualidad, se espera que los ciudadanos individuales que aprenden puedan evaluar su propio aprendizaje y cargar con la responsabilidad de mejorar su propio rendimiento: se espera que actúen como pacientes a cargo de su propio tratamiento. Al mismo tiempo, no se espera que tomen el control de la naturaleza y los procesos de su aprendizaje. Por lo tanto, una individualización tal no está vinculada necesariamente con fuertes nociones de agencia política en relación con el aprendizaje y la experiencia de aprender. De hecho, la transición de alumno a ciudadano puede implicar una pérdida de agencia. Según las sociólogas finlandesas Tuula GORDON y Elina LAHELMA y la sociólo-ga británica Janet HOLLAND, la noción abstracta de ciudadano que aprende inscrita en el proceso educativo escolar implica un proceso de normalización: La educación prepara a los niños y niñas para que ocupen su sitio como futuros ciudadanos. En las escuelas tiene lugar un proceso de normalización que se basa en las nociones de adultez correcta y de los derechos y deberes de los ciudadanos. En este proceso, se ve a los niños y a los jóvenes como "alumnos" abstractos, separados de sus contextos culturales y sociales diversos y se los forma de

manera idéntica para que se conviertan en los ciudadanos del futuro.

(GORDON y cols . , 2000: págs. 188-189.)

No obstante, estas autoras descubrieron que en las escuelas había muy pocos espacios en donde los alumnos pudieran lograr lo que ellas llaman *materialización de la agencia,* es decir, oportunidades para que hicieran uso de su capacidad de acción. En las escuelas de Educación Secundaria finlandesas y británicas que analizaron, los jóvenes seguían el camino que los llevaba de alumnos a ciudadanos en la escuela oficial, la escuela informal y la escuela física sin poder controlar las formas de contenido educativo que se les enseñaban o el currículum de la entidad que los organizaba en diversos caminos de tiempo y espacio. Los espacios para la agencia, la negociación, la evasión, la oposición y la resistencia eran limitados. Cuando ejercían, dichos espacios eran significativos en el contexto de las tensiones entre emancipación y regulación, entre control y agencia (GORDON y cols., 2000: págs. 187-188). Dentro de las pedagogías sujetas a un fuerte control externo de las economías mercantilizadas, el camino hacia la ciudadanía también está diferenciado en términos sociales. A los varones, por ejemplo, se les propor-cionaba más espacio para el ejercicio de su capacidad de acción, mientras que a las niñas se les ofrecía un espacio físico y emocional mucho menor. "De esta manera, los patrones de agencia del estudiante están prefigurados por las desigualdades de género existentes" (GORDON y cols., 2000: pág. 200)7i.

Esa investigación revela que las diferencias sociales del "entorno exterior" (JORGENSEN, 2004) —como las de género y clase y las de orden étnico— ingresan en el proceso de aprendizaje y distorsionan de manera profunda el "entorno interno" de los resultados del aprendizaje, posiblemente en formas cada vez más sutiles. Las desigualdades tradicionales de la sociedad no parecen haber moldeado únicamente esos procesos estipulados de individualización, sino que también parecen estar

"ocultas" en las relaciones pedagógicas del aprendizaje individualizado. Sin embargo, no somos necesariamente capaces de ver o reconocer esas construcciones sociales. Los estilos de aprendizaje, los modos de evaluación, incluso los procesos al parecer democráticos de consulta con los estudiantes en los que se basan las nociones actuales de "aprendiz independiente", nos empujan

a confundir el aprendizaje con un conjunto de procesos cognitivos neutrales en términos sociales. Éstos alejan la atención de los procesos fundamentalmente desiguales asociados con cualquier sistema de comunicación, como la escolarización (BERNSTEIN, 2000).

Algunas investigaciones recientes sobre la voz del estudiante, como la realizada por Roger HOLDWORTH y Pat THOMSON (2002) en su análisis de la herramienta diseñada por el gobierno de Australia Meridional para medir la voz de los estudiantes, llamada *Student Voice Indicator Tool*, apuntan al impulso de una muestra de opinión estudiantil controlada de manera central antes que a un compromiso para "permitir y mejorar una diversidad de puntos de vista y voces". Aquí, la voz del estudiante se convierte en una "herramienta de evaluación de la responsabilidad" dentro de los discursos coercitivos que apuntan a la individualización y las culturas de administración vertical. El peligro aquí es que sólo tendrán voz aquellos estudiantes exitosos en términos curriculares y escolares: En el texto hay un estudiante ideal [...] a quien le gusta la escuela, negocia, resuelve conflictos, administra su propio aprendizaje y genera conocimiento. Los estudiantes que tienen "voz" demuestran buen comportamiento. Desafiar, gritar, irse del aula [...] no constituye una "voz".

(HOLDWORTH y THOMSON, 2002: pág. 6.)

En esta clase de consulta con los estudiantes, no se reconoce en gran medida que el niño a quien se consulta aporta al diálogo una serie de identidades sociales y experiencias construidas dentro de jerarquías sociales y relaciones de poder. HOLDWORTH y THOMSON (2002) afirman, por lo tanto, que los mecanismos de consulta estudiantil tienen graves dificultades:

En el contexto australiano, la noción de voz del estudiante es muy problemática.

En algunos sitios sirve de apoyo para la actividad democrática, pero con mayor frecuencia es una versión conservadora diluida de la democracia en la que se elige a estudiantes que ya tienen ventaja para que representen de forma falsa la participación y la consulta.

(HOLDWORTH y THOMSON, 2002: pág. 12.)

7nPara un análisis más profundo de la relación entre género y agencia, véase DILLABOUGH y ARNOT (2002).

Este estudiante ideal tiene ciertas cualidades que encajan perfectamente en una administración exitosa:

Se espera que los estudiantes hablen con una voz y tengan una cultura juvenil y que éstas no cuestionen el statu quo. Al mismo tiempo se apela fuertemente a los principios democráticos de acción con los procesos acordados de visión, misión, planea-miento y revisión sin reconocer los posibles conflictos y tensiones entre la implementación exigida de políticas y procedimientos sistémicos y la toma de decisiones escolares democráticas "por medio de la voz".

(HOLDWORTH y THOMSON, 2002: pág. 7.)

El uso de la voz del estudiante en relación con la reforma escolar tendió a centrarse en aspectos organizativos pero, tal como señala SILVA (2001): Si las escuelas pretenden adoptar la voz de los estudiantes como dogma para la toma de decisiones y el proceso de reforma, es fundamental analizar la función de la escuela y también explorar cómo los estudiantes negocian y definen sus posiciones como participantes o no participantes de las iniciativas de cambio de la escuela. En especial en lo que respecta a las perturbadoras inequidades basadas en cuestiones de raza o clase en las escuelas públicas estadounidenses y a un movimiento cada vez mayor de reformas relacionadas con base en la equidad, es crucial considerar cómo y por qué algunos estudiantes eligen participar mientras que otros prefieren mantenerse al margen de los procesos de cambio escolar.

(SILVA, 2001: pág. 95.)

La investigación etnográfica de tres años de SILVA descubrió la "fuerte influencia de la identidad racial, de clase y género en la participación de los estudiantes, en especial en el contexto de una escuela que lucha por superar una cultura de desigualdad y división" (SILVA, 2001: pág. 95). Cuanto más formal era la conexión entre la administración de la escuela y un grupo de consulta para la extensión del alcance de los servicios escolares, más parecía alentarse la participación de niñas blancas con altos niveles de logro académico. Para ellas era importante que el grupo de consulta fuera una parte legítima y oficial de la escuela. Estas alumnas ya habían tenido éxito en lo relacionado con las políticas y normas de la escuela y consideraban adecuado continuar de esa manera. Para otros estudiantes, cualquier conexión formal con la escuela era perturbadora.

Muchas de las experiencias de los estudiantes de color, y de aquellos con los niveles más bajos de logro educativo, eran "duras" y polémicas. A estos estudiantes se los alentaba a participar únicamente si creían que podían alterar los procesos tradicionales de toma de decisiones y reforma antes que ser parte de ellos. De manera significativa, muchos de estos alumnos eran varones. En lugar de promover mayores niveles de subjetividad reflexiva, participación y autonomía, puede incorporarse de esta manera a los estudiantes al proyecto de control social.

En este contexto, se vuelve extremadamente importante analizar, tal como lo hizo BERNSTEIN (2000: pág. XXI), la voz de quien se oye y la voz de quien se escucha en lo que él dio en llamar la "acústica de la escuela". Los hallazgos de un estudio reciente que realicé conjuntamente con Diane REAY, en relación con la consulta a los estudiantes, abordan algunas de estas cuestiones desde la perspectiva de género, clase social y origen étnico. (véase ARNOT y REAY, 2004a; 2004b; 2006). En nuestro proyecto dirigimos debates grupales entre estudiantes de 14 y 15 años, tanto varones como mujeres, con altos y bajos niveles de logro educativo y de diferentes orígenes étnicos y clases sociales8i. Solicitamos a los estudiantes que comentaran, en la medida en que se sintieran capaces de hacerlo, sobre sus propias capacidades y progreso educativo. Nuestras conversaciones se centraron en el hecho de si alguna vez eran consultados sobre la manera en que aprendían, sobre si podían comunicar sus necesidades (especialmente en lo relacionado con su ritmo de aprendizaje) a sus profesores, sobre si se les preguntaba qué habían aprendido y por qué. Lo que estábamos explorando era si ellos realmente eran alumnos autónomos o aprendices independientes.

Los hallazgos de nuestra investigación destacan el hecho de que los estudiantes independientes e individualizados y las formas de comunicación pedagó-

gica típicas de las aulas competitivas de la actualidad, tienen marcados matices de clase y género. Muchos de los alumnos en nuestro estudio eran conscientes de que ni ellos ni los docentes tenían control sobre el contenido de las lecciones, y esto afectaba la motivación de estudiantes pertenecientes a la clase obrera que querían lo que consideraban conocimiento "útil". Si había estudiantes con la

posibilidad de adquirir algún tipo de control limitado (discrecional) sobre la elección de las actividades, el ritmo de aprendizaje del aula o incluso del lugar en el que se ubicaban en la misma, éstos eran los alumnos de clase media-alta con alto nivel de logro académico (especialmente mujeres). Más allá de la relevancia o irrelevancia percibida del currículum, se detectó que las niñas con mayor nivel de logro educativo (con frecuencia, de familias profesionales de clase media) tenían la posibilidad de explotar las agendas pedagógicas del aprendiz individualizado y, al mismo tiempo, desligarse de modelos limitadores y estereotípicos de feminidad.

Estas niñas parecían tener un lenguaje pedagógico y una competencia emocional apropiados en su relación con los docentes. Se mostraban más bien indiferentes en cuanto a la consulta, posiblemente porque creían que, a diferencia de los estudiantes menos exitosos, ellas tenían voz y estaban más en sintonía con los objetivos de la escuela. Dado que podían llevar adelante conversaciones informales con sus maestros, se les preguntaba, eran escuchadas y se les hacía caso. Estas alumnas se creían a cargo de su propio aprendizaje, aun dentro de los límites impuestos por el currículum obligatorio. Trabajaban con nociones de posibilidad de elección individual en lo relacionado con cuándo cooperar, cuándo acelerar o desacelerar o profundizar en su trabajo. Trabajaban de manera independiente, pero al mismo tiempo planteaban considerables exigencias a los docentes para que se ocuparan de sus necesidades de tareas de ampliación.

La amenaza para el control de su aprendizaje por parte de estas niñas la constituían los docentes que no podían con sus exigencias, especialmente en entornos conformados por estudiantes de ambos sexos con capacidades variadas donde 8nNos centramos en todos los alumnos de una misma aula base en cada una de las dos escuelas de Educación Secundaria y las dos escuelas de Educación Primaria. En todos los casos, 62 niños se distribuyeron en un total de 24 grupos de discusión. Se observó a 5 estudiantes con bajo logro educativo durante las clases de Lengua y Matemáticas y fueron entrevistados de manera individual. Luego, les pedimos a los tutores de los cursos y a los maestros de Lengua y Matemáticas que incorporaran a sus clases estrategias de consulta a los estudiantes y evaluamos estas iniciativas. (ARNOT y REAY, 2004a; 2004b;

2006).

tenían que lidiar con las exigencias de, sobre todo, niños de clase obrera con bajo nivel de logro educativo. Todas estas niñas percibían manipulación por parte de los niños por medio del desinterés, interminables llamadas de atención, perturbación de las normas, solicitudes para que repitieran las tareas retrasadas y la conformidad de los docentes con ello, por lo que proponían la segregación de acuerdo con la capacidad. En contraste, las niñas de raza negra, pertenecientes a familias de clase obrera, sugirieron un cambio en sus propias actitudes para intentar comprender a los niños, mientras que las demás alumnas expresaron frustración. Se permitía que las niñas blancas de clase obrera con bajo nivel de logro educativo negociaran sus relaciones personales con los docentes y dependían de sus habilidades interpersonales para adquirir un mínimo de control en el aula. Estos dos últimos grupos tenían poca sensación real de control independiente sobre su aprendizaje escolar.

En cuanto a los varones de familias de clase obrera, la cuestión relacionada con si debían tener control sobre el ritmo y el nivel de trabajo en el aula parecía estar profundamente afectada por su percepción del currículum como algo ajeno a sus intereses y necesidades (ARNOT y REAY, 2004a y b). Intentaban ser independientes, pero, en efecto, eran estudiantes con una profunda dependencia, por un lado asumían que la inteligencia, y no el trabajo duro, era clave para el logro educativo y, por el otro, que era responsabilidad de los docentes ayudarlos a comprender los temas enseñados. El aprendizaje era una cuestión de riesgo: era posible que estos niños no hablaran bien en público y otros niños y sus docentes los pusieran en ridículo. Ya fuera que dijeran que las tareas eran muy fáciles o muy difíciles, que el ritmo era demasiado rápido o demasiado lento, sólo se encontraban con consecuencias sociales y académicas negativas. Pese a la manera en que las niñas veían el poder de los varones en el aula, estos niños de clase obrera experimentaban un alto nivel de regulación por parte de sus profesores, quienes intervenían en dónde debían sentarse en el aula y en sus patrones de aprendizaje y, en gran medida, no lograban satisfacer sus necesidades, parecían ser los menos capaces de comunicarse con los docentes y eran los que menos ayuda recibían. *Así, quienes más necesitaban de control sobre su aprendizaje tenían el menor nivel de control* (ARNOT y REAY, 2004a y

b). En consecuencia, perturbaban la clase de manera física, incumplían las normas de comportamiento con la intención de recuperar el control sobre su aprendizaje. De este modo, mientras los docentes luchaban por mantener el control, estos alumnos con bajo nivel de logro educativo estaban atrapados en una dinámica que era difícil de romper. Su falta de poder se expresaba mediante comportamientos disfuncionales para llamar la atención y por medio de la dominación en el aula.

Las conversaciones que mantuvimos con estudiantes de bajo nivel de logro educativo, sobre todo varones, a menudo de familias de clase obrera, revelaron cuán tensos y vulnerables se sentían en el aula y cómo intentaban encontrar maneras de aprender pero tenían dificultades con muchos de los aspectos de la vida escolar. No sentían que los docentes confiaran en ellos y, por lo tanto, no tenían confianza en su propio aprendizaje. La noción de aprendizaje independiente representaba para ellos una forma de regulación antes que una ayuda para el aprendizaje. Una vez que la comunicación pedagógica se cortaba, las principales fuentes de apoyo para el aprendizaje eran sus amigos y su cultura de grupo de iguales. Por lo tanto, paradójicamente, el supuesto del aprendiz independiente, con sus expectativas de competencia comunicativa, parecían reforzar marcadas culturas masculinas de grupos de iguales y el dominio masculino en el aula (ARNOT y REAY, 2004a).

El modelo de estudiante independiente e individualizado que observamos implicaba que todos los estudiantes podían hablar el idioma del aprendizaje, los tipos de lenguaje pedagógico que los docentes utilizan en el aula (ya sean de corte tradicional o progresista). Tal como afirmó BERNSTEIN (2000), para cualquier pedagogía radical de la personalización era fundamental un código común de comunicación. Ser un ciudadano que aprende implica capacidades considerables y familiaridad con las expectativas de ese escenario comunicativo. No implica únicamente tener un vocabulario adecuado que pueda reconocer un docente, sino también tener una relación adecuada con ese docente para poder comunicarse con él de manera efectiva. Paradójicamente, los ciudadanos que aprenden que son más dependientes necesitan de una gran madurez para manejar su relación con los docentes, ya que su trabajo y comportamiento en el aula a menudo no está a la altura de las expectativas de sus maestros. Cuando

fueron consultados, los alumnos reconocieron que serían necesarios ciertos elementos para asegurar una comunicación exitosa sobre el aprendizaje, por ejemplo: competencia comunicativa, madurez emocional, un alto nivel de confianza en el docente, paciencia, motivación para aprender y un apoyo familiar adecuado (ARNOT y REAY, 2004a, 2004b, 2006).

Los datos reunidos en dos escuelas de Educación Secundaria diferentes indican que debemos examinar la medida en que se puede lograr una identidad pedagógica positiva del nuevo ciudadano que aprende, sobre todo para los niños y niñas de clase obrera en el entorno educativo actual. BERNSTEIN escribe sobre la manera en que la socialización en el contexto de la escuela puede ser "profundamente lacerante", ya sea para aquellos que desean y no logran una identidad pedagógica, como para la mayoría de aquellos para quienes la búsqueda de tal identidad pierde relevancia (BERNSTEIN, 1975: pág. 250). Un aumento de la individualización y la personalización por medio de la participación significa que las imá-

genes, voces y prácticas que proporciona la escuela pueden hacer aún más difícil para los niños de clase obrera que se reconozcan en la escolarización. Puede ser en particular problemático para los niños de familias de clase obrera blancos o de minorías étnicas que ya experimentan a diario la fuerte cultura reguladora del aula y que tienen relaciones de confrontación con los docentes. Esto, claramente, tiene consecuencias profundas para la producción de las identidades pedagógicas positivas tan deseadas por los nuevos objetivos de un aprendizaje durante toda la vida dentro de una sociedad de riesgo. El resultado es que el ciudadano individualizado que aprende en cuanto ambición pedagógica esconde las desigualdades incorporadas a la estructura social y, al hacerlo, agrava de manera potencial dichas inequidades con la misma facilidad con que proporciona oportunidades para la exploración de la voz y la posibilidad de elección entre los más privilegiados. Tal como señala FIELDING (2004), "en tanto se suponga o valore una noción genérica de la voz del estudiante", y a menos que se tengan en cuenta diferencias de poder cuando se consulte a los alumnos, existe un importante riesgo de que las "cuestiones de raza, género y clase queden marginadas y de que, en ese proceso de supuesta homogeneidad, el punto de vista de la clase media de raza blanca emer-ja convenientemente como

la norma" (FIELDING, 2004: pág. 302).

Al diferenciar entre los medios y los fines adoptados por diferentes formas de personalización, Michael FIELDING (2006) afirma que cuando la personalización tiene lugar en culturas de aprendizaje instrumentalistas de alto rendimiento, se utiliza en lo que él llama "modos *totalitarios* y *manipuladores*". En ambos casos, la personalización impulsa un colapso de la solidaridad y la colectividad social. En contraste, las comunidades de aprendizaje centradas en la persona pueden ofrecer modos *expresivos e intencionales* de personalización que asumen como propósito central el valor de lo personal, en el primer caso, y la promoción de identidades colectivas y un orden humano social y moral, en el segundo. FIELDING

nota también que semejante personalización del aprendizaje puede producir ansiedad, punto mencionado en muchos análisis críticos del aprendizaje personalizado. Por un lado, esa ansiedad está relacionada con la mercantilización de la educación y la participación de los jóvenes como consumidores y supuestos coproductores de educación; en segundo lugar, con la llamada "toma de responsabilidad" que convierte al individuo en responsable de los riesgos y decisiones que toma y de protegerse a sí mismo (WHITTY y WISBY, 2007). Como veremos más adelante, esa ansiedad puede tomar diferentes formas marcadas por el género.

Ciudadanos y ciudadanas jóvenes individualizados

Los alumnos y alumnas en cuanto ciudadanos deberían ser autónomos, inteligentes, responsables y conscientes de su cultura, pero el énfasis se pone en su futura ciudadanía.

(GORDON y cols . , 2000: pág. 199.)

En un nivel general, el impacto de la sociedad de riesgo globalizada implicó más que la transformación del ciudadano que aprende en el aula. Puede decirse que también estuvo vinculada con la transformación de las relaciones de género que tuvo lugar en el siglo XX y con los cambios previstos para el siglo XXI. A menudo se ve a la educación de las niñas durante el siglo pasado como símbolo de una lucha por una mayor libertad e individualización, (BECK, 1992; SEN, 1999). Las mujeres han luchado por la oportunidad de convertirse en ciudadanas completas y autónomas por derecho propio, por convertirse precisamente en el

yo soy yo identificado por BECK y BECK-GERNSHEIM (2002). Puede encontrarse evidencia del impacto que la individualización tuvo en las mujeres en la serie de estudios sobre la cultura juvenil que identifica valores individualistas y hedonistas entre las mujeres jóvenes de hoy en día. En el Reino Unido hablamos de las chicas *voluntariosas*; las que creen que el mundo está a sus pies, al menos durante su adolescencia. La extraordinaria transformación del discurso de las niñas blancas de clase obrera en un discurso de posibilidades y en el lenguaje de la elección se detalla en *Closing the Gender Gap,* obra que escribí con Gaby WEINER y Miriam DAVID (ARNOT y cols., 1999). Aquí vemos el papel fundamental que la educación llegó a desempeñar en la vida de muchas mujeres jóvenes, muchas de las cuales hoy desarrollan aptitudes de primer nivel y reciben una mejor educación. Se ha descubierto que el cambio en los valores de género, en cuanto a si la mujer tiene derecho a trabajar, a ganar dinero de manera independiente y a compartir el cuidado de los hijos con sus parejas, es una de las brechas generacionales más profundas de la sociedad moderna (WILKINSON, 1994). De manera significativa, abuelos y nietos están en desacuerdo respecto a la mayoría de las cuestiones de género, además de sobre cuestiones políticas, ambientales y de salud.

Tomando como base la experiencia alemana, Ulrich BECK y Elizabeth BECK-GERNSHEIM afirman que estos "cambios irreversibles" en las relaciones de género a nivel internacional, marcan de forma precisa el comienzo de la liberación de una nueva generación de las funciones atribuidas a los sexos de forma arcaica y de todos los antagonismos relacionados con éstas. Las mujeres jóvenes, afirman, se están desligando de "las garras de la vida familiar" y de una vida de cuidados y servicio para tomar el control de sus propias vidas. Los hombres, por su parte, parecen estar profundamente comprometidos con sus identidades tradicionales en las esferas laboral y doméstica, estrategia que bien puede, en sí misma, ser una respuesta a turbulentos cambios sociales. Estos autores perciben un abismo cada vez mayor entre los géneros en el futuro:

Todos los factores que desplazan a las mujeres de sus funciones tradicionales están ausentes del lado masculino. En el contexto de la vida masculina, la paternidad y la carrera profesional, la independencia económica y la vida familiar no son contradicciones por las que hay que luchar y deben mantenerse unidas a

pesar de las condiciones presentes en la familia y la sociedad; por el contrario, su compatibilidad con el papel tradicional masculino se encuentra impuesta y protegida. Pero esto significa que la individualización [...] fortalece las conductas propias del papel masculino.

(BECK, 1992: pág. 112.)

BECK afirma que, si las cosas continúan de esta manera, es posible que la posición de la mujer y el hombre se vuelva "cada vez más desigual, más consciente y menos legitimada" (BECK, 1992: pág. 104).

En el mundo de la educación, existe en el presente bastante debate acerca de si estos procesos de individualización están marcados por el género tal como se sugiere. ¿Son los "*hijos de la libertad*" sobre todo niñas? Debido a esto, Mairtin MAC AN GHAILL y yo descubrimos que los investigadores del ámbito educativo están ahora detrás de los discursos de individualización para investigar y revelar las multiplicidades, fluctuaciones y mezclas de la formación de la identidad de género y de las identificaciones de jóvenes mujeres y hombres y también de las diferencias, discontinuidades y tensiones *dentro* de cada categoría de género, las que, en algunos aspectos, apoyan la tesis de la individualización. (ARNOT y MAC AN GHAILL, 2006). Tal como se sugirió, los mundos relacionales ya no se representan como algo meramente proscrito por fuertes determinantes culturales derivados de formaciones económicas y estatales. Por el contrario, las relaciones de género se presentan como el producto de un importante trabajo de identidad construido, regulado y cuestionado por, en y mediante diversas posiciones discursivas, como aquellas relacionadas con la sexualidad, el origen étnico y la religión, así como a través de tiempo, espacio y ubicación. Los cambios epistemológicos y políticos asociados con el postestructuralismo y, en particular, el uso de teorías foucaultia-nas de poder y saber, y conceptos psicoanalíticos de identidad y subjetividad, generan una ruptura en las agendas políticas modernistas originales. Crean nuevos espacios teóricos en donde estudiar los dominios sociales y psicológicos de la regulación, la disciplina y la vigilancia, el posicionamiento discursivo de los sujetos y la concepción de la fantasía, el deseo, el compromiso y la reacción a los ordenamientos de género. En la actualidad se conceptualiza a la identidad de género como la personificación individualizada de construcciones sociales, culturales e históricas. En consecuencia, las

investigaciones contemporáneas exploran la manifestación física y las ansiedades sociales y psicológicas en torno a las identidades de género, como expresión, si se quiere, de la individualización y la reflexividad en la sociedad.

Los hallazgos de estos estudios socio-psicológicos sobre las transiciones a la edad adulta, la movilidad social y el nivel de logro educativo de los jóvenes también cuestionan el grado en el que la individualización cambió realmente las bases materiales del poder de género y si existen divisiones de género simples en lo relacionado con la individualización. Tal como demostró WALKERDINE (2003) en su investigación sobre niñas de familias de clase media y clase obrera, si bien inicialmente parecía que las mujeres eran las *"triunfadoras de la reflexividad"* , el análisis de los discursos de individualización y las realidades de los entornos sociales inestables tiene muchos resultados diferentes. La tarea del ciudadano neoliberal es "convertirse en alguien", en alguien mercantilizado y hecho "otro" mediante las experiencias de un movimiento ascendente en la escala social. La capacidad de acción femenina (por ejemplo, la de la "nueva" mujer educada de clase obrera) se entiende como una libertad de las atribuciones heredadas de las estructuras institucionales. Sin embargo, en la investigación de WALKERDINE, las narrativas de movilidad social ascendente relacionadas con el sujeto "neoliberal" individualizado no sólo son aceptadas por las mujeres jóvenes de clase obrera, sino que además son el resultado de un complejo proceso de negociación en el que se utilizan las lentes de la esperanza, la desespe-ración, el éxito y el fracaso, y el deseo de pertenecer a un nuevo lugar al tiempo que no se quiere renunciar al anterior. La realidad es que "el sujeto autónomo liberal

[está] hecho a imagen de la clase media" (WALKERDINE, 2003: pág. 239) y, por lo tanto, la "movilidad ascendente se convierte en un tropo fundamental de clasificación en el que las mujeres y las cualidades que se atribuyen a la feminidad ocupan un lugar central" (WALKERDINE, 2003: pág. 242). Las cualidades asociadas con la feminidad son aquellas que se asocian con la individualidad de la clase media. Así, para una niña de una familia de clase obrera, la individualización y la personificación relacionada con ella representan una forma de *aburguesamiento* 9i, que sucumbe a las aspiraciones de la clase media relacionadas con ser autorreflexiva, con triunfar en base al propio esfuerzo

y con la motivación. De este modo, la individualización y la movilidad ascendente generan fuertes emociones destructivas entre las mujeres de clase obrera, tiene un "aspecto profundamente defensivo" que se aleja del dolor, el silencio y la falta de medios materiales para convertirse en alguien de clase media (WALKERDINE, 2003: pág. 243). De tener éxito, siempre son las *advenedizas* (BAUMAN, 2001a), como el sujeto racional, autónomo y unitario es, en esencia, un mito, resulta una desilusión. La "quimera" de la individualización (WALKERDINE, 2003) dentro de culturas del rendimiento, bien podría confirmar las nociones de la nueva feminidad de la clase media, que convierte a las mujeres en "productoras de sí mismas como objeto de miradas" (WALKERDINE, 2003: pág. 242).

Cuando SKELTON (2005) exploró la tesis de BECK del individual individualizado al comparar dos generaciones de mujeres académicas del Reino Unido, descubrió 9nPara un análisis del aburguesamiento, véase ARNOT y cols. (1999) y ARNOT (2002).

que era más probable que los cambios en la identidad tuvieran lugar en el nivel individual antes que en el grupal; que los procesos de individualización podían representar una articulación mucho más compleja con la identidad de género; que la clase social tenía una participación más notable en el modelado de los procesos de individualización que lo que la teoría de BECK reconocía inicialmente. La posibilidad de elección y el propio interés están vinculados con la clase social y también con inquietudes personales relacionadas con cuestiones de igualdad y falta de oportunidades. En la investigación que MCLEOD y YATES realizaron sobre la sensación de intimidad y amistad de los jóvenes australianos contemporáneos, encontraron que las relaciones de género se estaban transformando. En algunos sentidos, la feminidad estaba perdiendo sus rasgos tradicionales, y en el caso de los varones de familias de profesionales de clase media la masculinidad también estaba pasando por el mismo proceso. De todos modos, la feminidad parece rear-ticularse de manera significativa para incluir y personificar las aspiraciones femeninas convencionales: las niñas intentan mantener nociones de conectividad, servicio, afectividad y sensibilidad junto con aspiraciones masculinas (MCLEOD, 2002). TAMBOUKOU y BALL (2006) van más allá en su exploración de los intentos de las mujeres jóvenes de raza negra

por “tomar el control y reformular sus identidades”. Ellos utilizan el concepto de “nómada” para comprender los movimientos sociales, el desempeño y las experiencias relacionados con la adquisición de agencia femenina en un mundo cambiante; el espacio, el lugar y la ubicación desempeñan una función esencial como marco de las respuestas de las niñas a estos discursos de posibilidad de elección dominantes.

MCLEOD menciona ejemplos de niños de clase media que utilizan el lenguaje de la posibilidad de elección y la individualización y rearticulan la masculinidad por medio de narrativas relacionales, mientras que los niños de familias de clase obrera reafirmaron “una forma intransigente y enfática de masculinidad blanca, provincial, de clase obrera”. CONNELL (1995), MAC AN GHAILL 1994), SEWELL (1997) y ARCHER

(2003), entre otros, documentaron bien estas diferentes modalidades masculinas, si bien aún no está claro si la individualización del aprendizaje afectará las identidades masculinas étnicas y de clase y, en caso de que lo haga, de qué manera. Un estudio de MILES (2004), por ejemplo, determinó que los hombres jóvenes a los que estudió en el sur de Gales habían alcanzado lo que él llamó condición “intermedia”: querer adquirir parte de la parafernalia del estatus de clase media sin rechazar la cultura colectiva de la clase obrera. El bajo nivel de logro educativo masculino contrasta con el éxito de los hombres en las esferas cívica y económica y en el dominio de diferentes formas de privilegio (ARNOT y cols . , 1999).

La evidencia obtenida en investigaciones de la cultura juvenil sugiere que la tesis de BECK y BECK-GERNSHEIM sobre la individualización reflexiva exagera el proceso de destradicionalización, especialmente en lo relacionado con las condiciones de clase social. Al mismo tiempo, llama la atención sobre el mundo discursivo cambiante en cuanto a qué constituye una movilidad ascendente exitosa y en cuanto a en qué consiste el rendimiento en un sistema educativo centrado en los aprendices individuales y sus posibilidades de elección. Si el proceso de crear un ciudadano que aprende implica crear uno mucho más individualizado, y los mismos jóvenes cambian y cuestionan constantemente los procesos de individualización, las escuelas tendrán que analizar con cuidado las diversas formas en las que mensajes como ésos se negocian y se responden.

La ética educativa y la amenaza de la libertad

La reconstrucción del ciudadano que aprende en una sociedad de riesgo está plagada de peligros para aquellos preocupados por la desigualdad y la injusticia social. Pese a su discurso igualitario, la individualización de quienes aprenden y de los jóvenes como un proceso asociado a la postmodernidad globalizada puede crear una polarización mayor y no una menor. Tal como señalan EDWARDS y USHER

(2000), si bien parece que en la pedagogía el nuevo centro en el individuo que aprende se reubica “dentro de un discurso de humanismo liberal abstracto”, niega los efectos particulares de la (dis)locación de los maestros, estudiantes y conocimientos.

Aquí, los cuerpos de conocimiento se separan de las prácticas que los crearon y el compromiso pedagógico con el aprendizaje no crea una persona instruida sino un proyecto individualizado reflexivo. Al mismo tiempo, en el panorama más optimista, una pedagogía centrada en el estudiante individualizado como ésta podría crear nuevas formas de solidaridad, coaliciones cambiantes, una reducción en la exclusividad asociada a las categorías tradicionales y los esfuerzos colectivos. Según estos autores, podría tener un “impacto caleidoscópico” que permita el surgimiento de nuevas formas de construcción de significado (EDWARDS y USHER, 2000: pág. 134).

En una escala social, este panorama contradictorio sirve de marco para los teóricos contemporáneos que intentan capturar la naturaleza del orden social emergente. El propio BECK (2001: pág. 57) se dio cuenta de que siempre existe la

“posibilidad de la autodestrucción de la libertad”10

i

, la individualización puede impli-

car la pérdida de obligaciones y la maximización de las opciones. En un entorno semejante, los nuevos ciudadanos que aprenden pueden convertirse en lo que BECK llamó “el ciudadano desagradable” (BECK, 2001; BECK y BECK-GERNSHEIM, 2002: pág. 165), en quien las virtudes y valores cívicos pueden transformarse en desagradables y agresivos. Lo que BECK llama la “democratización de la democracia” (BECK, 2001: pág. 57) puede hacer posibles

"las perversiones de la sociedad" cuando "las paradojas de la libertad irrumpan". De hecho, esas paradojas pueden ser una prueba de la "creciente democratización y secularización del poder" (BECK, 2001: pág. 57). Un ejemplo de esta paradoja es que en Alemania, a pesar de su riqueza, uno de cada siete niños recibe un complemento de ingresos. Existe un

"infantilismo de la pobreza, una mayor pobreza de las mujeres, especialmente de las madres solteras" (BECK, 2001: pág. 58).

Otro aspecto de esta contradicción es que los ciudadanos de hoy en día están preocupados tanto por las *inseguridades* como por la *falta de seguridad*. Las inseguridades aumentan como resultado de las "incertidumbres y confusión culturales", resultado de la *"heteronomía de la libertad"* y los nuevos modos de vida globalizados que alientan rivalidades, catástrofes, la diversidad cultural y la alteridad como parte de la vida. Estas inseguridades son la otra cara de la libertad. Las inseguridades son diferentes de la falta de seguridad, que supone un riesgo para la vida. El cambiante "veneno de la semana" relacionado con la energía nuclear, el agujero de la capa de ozono, la extinción de las especies, las drogas, la crimi-nalidad y la violencia en las zonas urbanas marginales puede crear lo que BECK

10nEl ciudadano desagradable también puede existir en un entorno afluente (tal como podemos ver en los estallidos de violencia de los jóvenes de hoy en día).

(2001: pág. 57) llamó una *"inseguridad fabricada y la radicalización de la injusticia social"* donde hay una difusión y un rápido aumento de, entre otras cosas, el desempleo y la pobreza en una diversidad de ciclos de vida; la exclusión indirecta de los derechos, como en el caso de individuos y grupos a quienes se excluye de la subsistencia legal y la capacidad de ser autosuficiente por medio de la pérdida de beneficios sociales; la reducción de los derechos sociales y legales por medio de, por ejemplo, la manipulación de la correspondencia, la intervención de las líneas privadas de teléfono y la irrupción en hogares, y los desafíos a la libertad de prensa. De esta manera, el desarrollo de la modernidad no proviene del desarrollo evolutivo de los derechos legales, políticos y sociales sino de una reducción en la calidad de esos derechos incompletos ("ciudadanía incompleta",

“pobreza precaria”, “familia incompleta”). Si los derechos sociales se reducen cuando las diferencias sociales son mayores y cuando se sostienen más derechos políticos, entonces es posible que seamos testigos del advenimiento del “ciudadano desagradable”. BECK resume esta tesis de manera gráfica en la Tabla 8.1.

Tabla 8.1. N *La reducción de los derechos sociales y la radicalización de las diferencias sociales*

Diferencias sociales

Derechos sociales

Derechos políticos

Forma de reacción

radicales

fundamentales

fundamentales

+

−

−

Sociedad de clases

−

+

+

Sociedad de

bienestar

“Ciudadano

+

−

+

desagradable”

Fuente: BECK (2001: pág. 3) (traducido al inglés por D. FAAS) Entonces, la llamada “segunda modernidad” es una compleja “intersección entre los derechos de libertad interiorizados y la reducción de los derechos y seguridades sociales básicos” (BECK, 2001: págs. 56-57). El mundo real contrasta marcadamente con la noción de “derechos de libertad aceptados”. De manera significativa, BECK

nombra al conflicto de género como uno de los peligros de este nuevo entorno social. Estos peligros son:

•nUn (febril) caos de ideologías y combinaciones y mezclas ideológicas diversas y a menudo antagonistas;

•nUna fuente continua de irritaciones económicas debido a la enorme reestructuración de los recursos y las correspondientes "luchas por sobrevivir" de todos contra todos;

•nUn terreno fértil para el militarismo en relación con el impulso de intereses públicos y nacionales y la militancia respecto de una propensión a la violencia interpersonal creciente;

•nUn modelo de sensibilidad ecológica del sujeto ordinario y una ignorancia burocrática de los peligros ecológicos; y

•n *Un escenario desordenado de conflicto continuo entre los sexos y conflictos de todo tipo relacionados con el estilo de vida en (permanente) aumento (y cada vez más intolerantes)*. (BECK, 2001: pág. 60 – cursivas añadidas por la autora.)

De manera similar, en *The Individivualised Society* (2001b) Zigmund BAUMAN

señala las peligrosas consecuencias de que el proyecto moral del Estado sucum-ba a las demandas del mercado y a la "desregulación universal". En su opinión, esto lleva al dominio de la

[...] irracionalidad y ceguera moral de la competencia de mercado, la libertad sin restricciones otorgada al capital y las finanzas a costa de todas las demás libertades, la ruptura de redes de seguridad mantenidas socialmente y [...] el descuido de toda clase de seguridad excepto por consideraciones económicas [...], una polarización mayor dentro de y entre las sociedades.

(BAUMAN, 2006: pág. 96.)

Esa incertidumbre, imprevisibilidad e inestabilidad de sí mismo crea una mayor marginación social, sobre todo para los pobres11

i

.

La renuncia cada vez más explícita a sus deberes tradicionales por parte de los Estados-nación que se transforman de un proyecto de comunidad nacional en cuanto guardián del derecho universal a una vida decente y digna para alentar,

en cambio, la promoción del mercado como garantía suficiente de una posibilidad universal de enri-quecimiento personal, profundiza aún más el sufrimiento del nuevo pobre, agrega ofensas a su dolor y convierte a la pobreza en humillación y en la negación de la libertad de consumo, en algo que no se identifica con la humanidad.

(BAUMAN, 2001b: pág. 85.)

Al igual que BECK, BAUMAN también afirma que la clase de sociedad que produce la individualización se caracteriza por la "incertidumbre, la duda, la falta de control" y, por lo tanto, por una angustia considerable: Esta angustia es el precio que se paga por nuevas libertades y responsabilidades individuales. Al margen de cuánto se puedan disfrutar esas libertades en otros aspectos, muchas personas consideran que ése es un precio demasiado alto como para pagarlo con gusto [...] Más bien optarían por un mundo menos complejo y, por esa misma razón, mucho menos aterrador; por un mundo en el que las opciones sean simples, las recompensas por las elecciones correctas estén aseguradas y las señales de haber tomado una buena decisión sean claras e inconfundibles. Por un mundo en el que las personas sepan qué hacer para hacer lo correcto. Un mundo que no esconde ningún misterio y que no nos pille por sorpresa. Para muchas personas que sin ser consultadas fueron sumergidas en la libertad, la oferta de una "gran simplificación" es una oferta que encuentran tentadora y difícil de rechazar.

(BAUMAN, 2001: pág. 88.)

11nEntre sus ciudadanos, el rico continente europeo cuenta con aproximadamente tres millones de personas sin hogar, veinte millones fuera del mercado laboral y treinta millones de personas que viven debajo de la línea de pobreza.

Aquí, es posible que las identidades e identificaciones (el "yo" de la ciudadanía y la agencia cívica (GORDON; 2006) "se conviertan en colecciones de fotografías" (BAUMAN, 2001: pág. 87).

En lugar de construir la propia identidad de manera gradual y con paciencia, como se construye una casa mediante la suma gradual de techos, pisos, habitaciones, pasillos —una serie de "nuevos comienzos"—, las personas experimentan con formas que se encajan instantáneamente y se desmantelan sin

dificultad, pintadas unas sobre otras; se trata de una verdadera *identidad palimpsesto* i*. La clase de identidad que encaja en un mundo en el que el arte de olvidar es una cualidad no menos (si no más) importante que el arte de memorizar, donde olvidar antes que aprender es la condición de aptitud continua, en la que cada vez más cosas y personas ingresan y salen del campo de visión de la cámara fija de la atención. Aquí la memoria propiamente dicha es como una cinta de vídeo, siempre lista para que se borre para poder registrar nuevas imágenes.

(BAUMAN, 2001: pág. 87, cursiva del autor.)

En este mundo postmoderno, el sistema educativo puede alentar tales identidades ocultas por medio de pedagogías basadas en un posible aprendizaje individualizado reflexivo, en la voz del estudiante y su posibilidad de elección, o puede hacer un gran esfuerzo por obtener algún tipo de forma cívica pública de "coordina-ción" entre dos objetivos incompatibles: por un lado, "el esfuerzo por 'racionalizar' el mundo" y, por el otro, "el esfuerzo por formar seres racionales que estén preparados para habitarlo" (BAUMAN, 2001: pág. 138). BAUMAN es pesimista. Afirma que la última de estas metas, que consiste en la "suposición que subyace el proyecto educativo moderno, ya no parece creíble" (BAUMAN, 2001: pág. 138).

BAUMAN argumenta que, en este nuevo escenario, no resulta claro quién actúa como maestro y quién como alumno, ni tampoco quién posee conocimientos, quién los recibe o quién decide que vale la pena enseñar. La propia sociedad democrática se convierte en el docente, en una "enorme institución pedagógica".

BAUMAN cree que, en este nuevo mundo, lo que los hombres y mujeres postmodernos necesitan para poder sobrevivir es un aprendizaje superior fuera de las instituciones y filosofías educativas heredadas. El grupo de habilidades, su capacidad para vivir el día a día con incertidumbre y ambivalencia, su capacidad para

"cambiar los marcos de referencia" es una clase de aprendizaje desconocida para las instituciones educativas y muy demandante para su capacidad de cumplir con sus promesas. En lo que respecta a la individualización, la tarea de la formación escolar podría reducirse a tan sólo mostrar que "pueden hacerse

intervenciones significativas y efectivas a la forma en que vivimos nuestra vida colectiva".

En esencia, teóricos sociales tales como BAUMAN, BECK y BERNSTEIN ven el derecho a elegir una identidad en cuanto "la única cuestión universal del ciudadano/ser humano" como algo fundamentalmente peligroso dado que el derecho a la individualidad está cada vez más polarizado. El nuevo individualismo promete —pero no otorga— "la libertad genuina y radical de la autoconstitución y la autodeterminación" (BAUMAN, 2001: pág. 96). *En realidad, el derecho a la individualidad está cada vez*

*nManuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente. (*N.*

del E.)

más polarizado. Si ha de impulsar una sociedad genuinamente democrática, es necesario un nuevo *ethos* —un humanismo redefinido— que promueva, por ejemplo, la total distribución de la libertad individual, las facultades crítica y autocrítica, la convivencia con otras identidades y su tolerancia y los derechos de los extranjeros, los pobres y los desposeídos. BAUMAN (2001: pág. 93), entonces, propone una "nueva ética para una nueva era":

La humanidad contemporánea habla con muchas voces y ahora sabemos que continuará haciéndolo por un tiempo muy largo. La cuestión central en nuestra época es cómo transformar esa polifonía en armonía y evitar que degenere en cacofonía. La armonía no es uniformidad; siempre es una interacción entre diversos motivos diferentes, cada uno de los cuales retiene su propia identidad y sostiene la melodía resultante por medio de esa identidad y gracias a ella.

(BAUMAN, 2001: págs. 93-94.)

Tal como afirmó FIELDING (2006), en el centro del debate sobre la individualización se encuentra un desafío a la educación para que recupere su cometido social, moral y humanista, no en el nombre del individuo, sino de la sociedad.

Agradecimientos

Este artículo se presentó originalmente como discurso central en la conferencia

"Critical Thinking and Learning" en la Universidad de las Indias Occidentales, San Agustín, Trinidad. Luego, se presentó como discurso plenario en el XXXII Congreso Anual de la *Nordic Educational Research Association*, "The Positioning of Education in Contemporary Knowledge Society', Reikiavik, marzo de 2004, y en el XII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada, "Educación y Justicia Social" celebrado en La Habana, Cuba, en octubre de 2004. Le agradezco a Fazal ALI, Elina LAHELMA y Rosemary PRESTON por hacer posibles dichas presentaciones.

Bibliografía

ARCHER, L. (2003) *Race, Masculinity and Schooling: Muslim boys and education*. Buckingham: Open University Press.

ARNOT, M. (2002) *Reproducing Gender? Critical essays on educational theory and feminist politics*. Londres: RoutledgeFalmer.

— (2004) "Gender categories and the learner citizen", trabajo presentado en la Critical Thinking and Learning Conference, University of West Indies, St Augustine, Trinidad.

— (2005) "Freedom's children: a gender perspective on the education of the learner citizen", *Review of Education*, *52*(1): págs. 67-87.

— (2006) "Gender voices in the classroom", en B. FRANCIS, C. SKELTON y L. SMULYAN (eds.) *Handbook on Gender and Education*. Londres: Sage.

— y DILLABOUGH, J. A. (eds.) (2000) *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer.

— y MAC AN GHAILL, M. (2006) "(Re)contextualising gender studies in education: schooling in late modernity", en M. ARNOT y M. MAC AN GHAILL (eds.) *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. Londres: RoutledgeFalmer.

ARNOT, M. y REAY, D. (2004a) "The framing of pedagogic encounters: regulating the social order in classroom learning", en J. MULLER, B. DAVIES y

A. MORAIS (eds.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. Londres: RoutledgeFalmer, págs. 137-152.

ARNOT, M. y REAY, D. (2004b) “The social dynamics of classroom learning”, en M. ARNOT, D. PEDDAR, D. MCINTYRE y D. REAY (eds.) (2004) *Consultation in the Classroom: Developing Dialogue about Teaching and Learning*. Cambridge: Pearson Books.

— y REAY, D. (2006) “The framing of performance pedagogies: pupil perspectives on the control of school knowledge and its acquisition”, en H. LAUDER, P. BROWN, J. DILLABOUGH y A. H. HALSEY (eds.) *Education, Globalisation and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.

—, DAVID, M. y WEINER, G. (1999) *Closing the Gender Gap: Post-war Education and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

BAUMAN, Z (2001a) “Pariahs and parvenus”, en P. BEILHARZ (ed.) *The Bauman Reader*.

Oxford: Blackwell.

— (2001b) *The Individualised Society*. Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *La sociedad individualizada*. Madrid. Cátedra, 2001.)

— (2002) “Individually, Together”, prólogo de U. BECK y E. BECK-GERNSHEIM (eds.) *Individualisation: Institutionalised Individualism and its Social and Political Consequences*.

Londres: Sage, págs. XIV-XIX.

BECK, J. (1998) *Morality and Citizenship in Education*. Londres: Cassell.

BECK, U. (1992) *Risk Society: Towards a New Modernity*. Londres: Sage. (Trad. cast.: *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós, 1998.)

— (2001) “Der hässliche Bürger”, en A. BROSZIEWSKI, T. S. EBERLE, C. MAEDER (eds.) *Moderne, Lonstanz: UVK Verlagsgesellschaft* (traducido por D. FAAS), págs. 57-68.

— y BECK-GERNSHEIM, E. (2002) *Individualisation: Institutionalised Individualism and Its Social and Political Consequences*. Londres: Sage. (Trad. cast.: *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona. Paidós, 2003.)

BERNSTEIN, B. (1975) *Class, Codes and Control*, *Vol. 2,* 2a ed. Londres:

Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Clases, códigos y control. Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid. Akal, 1989.) (En España, Akal cambió el orden, lo que explica que este vol. aparezca como Vol. 1).

— (1977) *Class, Codes and Control, Vol. 3*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad.

cast.: *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*.

Madrid. Akal, 1988.) (En España, Akal cambió el orden, por eso este vol. aparezca como Vol. 2).

— (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV, Class. Codes and Control*.

Londres: Routledge. (Trad. cast.: *La estructura del discurso pedagógico. Clases, Códigos y Control. Volumen 4*. Madrid. Morata-Paideia, 1994, 2.a ed.)

— (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*, ed.

rev. Lanham: Rowman and Littlefield. (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata-Paideia, 1998.)

BLAIR, M., KENNER, C., BOURNE, J., COFfiN, C. y CREESE, A. (1999) *Making the Difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools (Research Report)*.

Londres: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.

CLARKE, C. (2004) "Foreword", en *Five Year Strategy for Children and Learners*. Department of Education and Skills, CM6272.

CONNELL, R. W. (1995) *Masculinities*. Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *Masculinidades*.

México. PUEG-UNAM, 2003.)

DEMOS (2004) *About Learning: Report of Learning Working Group*. Londres: Demos.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002) *Listening to Learn*. http://www.dfes.gov.

uk/listeningtolearn (Consultado el 12/08/2004.)

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2004a) *A National Conversation about Personalised Learning, Learning about Personalisation*.

Nottingham: DfES.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2004b) *Five Year Strategy for Children and Learners*. Nottingham: DfES, CM6272.

DILLABOUGH, J. A. y ARNOT, M. (2002) "Recasting educational debates about female citizenship, agency and identity". *The School Field*, XIII, 3/4, págs. 61-89.

EDWARDS, R. y USHER, R. (2000) *Globalisation and Pedagogy: space, place and identity*.

Londres: RoutledgeFalmer.

FIELDING, M. (2001) "Beyond the Rhetoric of Student Voice: New Departures or New Cons-traints in the Transformation of 21st Century Schooling?" *Forum:* págs. 100-109.

— (2004) "Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalci-trant realities", *British Educational Research Journal*, *30*(2): págs. 295-311.

FIELDING, M. (2006) "Leadership, personalisation and high performance schooling: naming the new totalitarianism", *School Leadership and Management*, *26*(4): 347-369.

FURLONG, A. y CARMEL, F. (1997) *Young People and Social Change. Individualisation and Risk in Late Modernity*. Londres: Open University Press.

GIDDENS, A. y DIAMOND, P. (eds.) (2005) *The New Egalitarianism*. Cambridge, Polity Press.

GORDON, T. (2006) "Gender and Citizenship", en B. FRANCIS, C. SKELTON y L. SMULYAN

(eds.) *Handbook on Gender and Education*. Londres: Sage.

—, HOLLAND, J. y LAHELMA, E. (2000) *Making Spaces: Citizenship and Difference in School*.

Londres: MacMillan.

HABERMAS, J. (2001) "Warum braucht Europa eine Verfassung?" ('Why does Europe need a constitution?'), lectura encontrada en la University of Hamburg, 26 Junio; publicada en *Die Zeit*, 27 Junio. (http://www.zeit.de/2001/27/Politik/200127_verfassung_lang.html) HARRIS, A. (2006) "Citizenship and the self-made girl", en M. ARNOT y M. MAC AN

GHAILL (eds.) *The RoutledgeFalmer Gender and Education Reader*. Londres: RoutledgeFalmer.

HIRSCHMAN, A. O. (1970) *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to decline in firms, organisa-tions and states*, Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *Salida, voz y lealtad: respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y estados*. México. Fondo de Cultura Económica, 1977.)

HOLDSWORTH, R. y THOMSON, P. (2002) "Options with the regulation and containment of "student voice" and/or students research and acting for change: Australian experiences", Trabajo presentado en el sumposium AERA.

JOHNSON, M. (2004a) "Personalised learning – an emperor's outfit?" Trabajo inédito realizado para el Institute for Public Policy Research (IPPR), Marzo.

— (2004b) "Personalised learning: new directions for schools", *New Economy*, págs. 224-228.

JORGENSEN. P. S. (2004) "Children's Participation in a Democratic Learning Environment", en J. MACBEATH y L. MOOS (eds.) *Democratic Learning: The Challenge to School Effectiveness*. Londres: RoutledgeFalmer, págs. 113-131.

LAGREE, J-C. (ed.) (2002) *Rolling Youth, Rocking Society: youth take part in the postmodern debate on globalization*. París, UNESCO.

LASCH, S. (2002) "Individualisation in a Non-linear Mode", Introducción en U. BECK y E.

BECK-GERNSHEIM (eds.) *Individualisation: Institutionalised Individualism and Its Social and Political Consequences*. Londres: Sage, págs. VII–XII.

LEADBEATER, C. (2004a) *Personalisation through Participation: a new script for public services*.

— (2004b) *Learning about Personalisation: how can we put the learner at the heart of the educational system?* Nottingham: National College of School Leadership y Londres: Demos.

MAC AN GHAILL, M. (1994) *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*.

Buckingham: Open University Press.

MACBEATH, J. y MOOS, L. (eds.) (2004) *Democratic Learning: The Challenge to School Effectiveness*. Londres: RoutledgeFalmer.

MCLEOD, J. (2002) “Working out intimacy: young people and friendship in an age of refl exivity”, *Discourse*, 23(2): págs. 211-226, reimpreso en M. ARNOT y M. MAC AN GHAILL

(eds.) *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education* (2006). Londres: RoutledgeFalmer.

MILES, P. (2004) “Educational Transitions and Late-modern Anxiety: The Impact of Cre-dentialism and Individualisation on Working Class Youth”. Tesis doctoral inédita, University of Cambridge.

MILIBAND, D. (2004) “Choice and Voice in Personalised Learning”, Conferencia en el DfES

Innovation Unit, Demos, OECD Conference: “Personalising Education: the Future of the Public Sector Reform”. Londres, 18 Mayo /www.dfes.gov.uk/speeches/search_detail.

cfm?ID=118 (Consultado el 15/03/05.)

MOOS, L. (2004) “Introduction”, en J. MACBEATH y L. MOOS (eds.) *Democratic Learning: the challenge to school effectiveness*. Londres: RoutledgeFalmer.

PETERS, M., MARSHALL, J. y FITZSIMONS, P. (2000) “Managerialism and Educational Policy in a Global Context: Foucault, Neo-liberalism and the Doctrine of Self Management”, en N. C. BURBULES y C. A. TORRES (eds.) *Globalisation and Education: Critical Perspectives*. Nueva York: Routledge.

ROSE, N. (1990) *Governing the Soul: The shaping of the private self*. Londres: Routledge.

ROWAN, L., KNOBEL, M., BIGUM, C. y LANKSHEAR, C. (2002) *Boys, Literacies and Schooling*.

Buckingham: Open University Press.

RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2004) *How to Improve your School*. Londres: Continuum. (Trad.

cast.: *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata, 2007.) SEN, A. (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast.: *Desarrollo y libertad*. Barcelona. Planeta, 2000.) SEWELL, T. (1997) *Black Masculinities and Schooling*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

SILVA, E. (2001) "Squeaky wheels and flat tires: a case study of students as reform participants", *Forum*, *43*(2): págs. 95-99.

SKELTON, C. (2005) "The "self-interested" woman academic: a consideration of Beck's model of the "individualised individual"". *British Journal of Sociology and Education*, 26(1): págs. 5-16.

TAMBOUKOU, M. y BALL, S. (2006) "Nomadic subjects: young black women in Britain", en M.

ARNOT y M. MAC AN GHAILL (eds.) *The RoutledgeFamer Reader in Gender and Education*. Londres: RoutledgeFalmer.

UNESCO (2003) *Gender and Education for All: The Leap to Equality*. EFA Global Monitoring Report. París: UNESCO.

UNITED NATIONS CONVENTION OF THE RIGHTS OF THE CHILD (1989) UN General Assembly Resolution 44, pág. 25.

WALKERDINE, V. (2003) "Reclassifying upward mobility: femininity and the neo-liberal subject", *Gender and Education*, *15*(3): págs. 237-248.

—, LUCEY, H. y MELODY, J. (2001) *Growing up Girl: psychosocial explorations of gender and class*. Houndsmill, Basingstoke: Palgrave.

WHITTY, G. y WISBY, E. (2007) "Whose voice? An exploration of the current policy interest in pupil involvement in school decision making", *International Studies in Sociology of Education*, *17*(3): págs. 303-319.

WILKINSON, H. (1994) *No Turning Back: Generations and the Genderquake*. Londres: Demos.

CAPÍTULO IX

La educación del ciudadano y de la ciudadana global marcados por el género

Los desafíos del género en el siglo XXI

Como mujer, no tengo país. Como mujer, no quiero un país. Como mujer, mi país es el mundo entero.

(Virginia WOOLF, 1938.)

En cuanto disciplina, la sociología puede considerarse un proyecto modernista por excelencia. El proyecto sociológico disciplinario inicial en el ámbito de la educación era bastante ambicioso: apuntaba a descubrir la relación genérica entre la educación y la sociedad. De la densidad y la complejidad de la vida social

obtenía los principios que gobernaban las estructuras, los procesos y las multiplicidades de las culturas y las identidades culturales. Los sociólogos también te-nían ambiciones emancipadoras. La sociología crítica de la educación intentó promover la justicia social al informar a los gobiernos de cuáles eran los efectos de sus políticas en la vida de las personas. También intentó respaldar diversas formas de resistencia y acción política —si bien, debe decirse, no con mucha frecuencia— al trabajar con grupos específicos involucrados en la lucha.

Las tensiones entre estos dos proyectos —el *disciplinario* y el *emancipador*—

son resultado de una relación muy cercana entre la sociología de la educación y el Estado del bienestar de la democracia liberal con su oferta de derechos sociales, así como de derechos políticos y económicos. La disciplina sociológica se alió en gran medida con este proyecto social democrático y trabajó —si bien principalmente por medio de la crítica— con miras a remodelar el Estado del bienestar a fin de que éste no sólo pudiera cumplir con esas promesas sino que también lo hiciera. En consecuencia, la investigación sociológica en el ámbito de la educación se centró particularmente en el vínculo entre la escolarización y las estructuras sociales *nacionales*; en las formaciones culturales y en los procesos y actividades políticas específicos dentro del Estado-nación. BECK (2000) describe esa fusión entre sociedad y Estado como "nacionalismo metodológico" (BECK, 2000: pág. 64). El resultado es un foco cada vez más ajustado sobre el Estado territorial que "contenía" a la sociedad, lo que tuvo como efecto que las cuestiones educativas tendieran a privilegiar lo local, lo particularista y lo específico. Por lo tanto, la investigación sociológica se utilizó con frecuencia para comprender cómo la escolarización ha influido en las posibilidades de vida de cada generación de niños dentro de los límites de los territorios nacionales.

Pero ahora nos encontramos en un marco temporal distinto. Las organizaciones y las agendas internacionales cuestionan los límites territoriales. En el siglo XXI, son los escenarios posnacionales y poscoloniales los que sirven de marco para las discusiones en cuanto a qué es la educación y qué debería ser. En la actualidad, se espera que los sociólogos de la educación amplíen sus horizontes nacionales, se liberen de la política del Estado-nación y se ocupen de conjuntos de procesos globales económicos, políticos, sociales y culturales que son profundamente complejos y, en general, no están definidos de manera clara

o incluso se encuentran en disputa. Así, mientras continuamos analizando las escuelas en cuanto instituciones de socialización, el papel de dichas instituciones se transforma rápidamente; de hecho, podrían afirmar algunos, están sufriendo un reemplazo (cf. BAUMAN, 2000, citado en el Capítulo VIII).

La globalización (si bien es un concepto vago), rompe los límites de lo macro y lo micro, de lo global y de lo local, rompe con las categorías de tiempo y espacio y cuestiona las clasificaciones y estratificaciones sociales existentes al tiempo que genera nuevas versiones de éstas. En el nuevo contexto global, los soció-

logos de la educación experimentan una pérdida de adeptos y de enfoque. El vínculo entre educación y sociedad se replantea dentro del llamado eje Norte-Sur, en el que se vincula a cada sociedad con una nueva red de países y hemisferios. De esta manera, los sociólogos de la educación han tenido que pasar de lo *etnográfico* a lo *global-gráfico*. Repentinamente, el concepto de etnográfico se convirtió en algo casi insostenible en términos de su alcance y escala. En la actualidad, se ve a lo local como un reflejo tanto de los órdenes sociales globales como de los nacionales y también como una respuesta a ellos.

En los últimos tiempos, algunos sociólogos de la educación, especialmente en el Reino Unido, los Estados Unidos y Australia, han presentado fuertes discursos críticos acerca de la globalización y la reforma educativa neoliberal —que forma parte del proyecto disciplinario—; véase, por ejemplo, TORRES (1998); STROMQUIST y MONKMAN (2000); BURBULES y TORRES (2000) y LAUDER y cols .

(2006). También hay una serie de sofisticados análisis sobre el impacto de la globalización en la igualdad de género y en la generización de la educación (véase HENRY (2001); STROMQUIST (2005) y BLACKMORE (2000). Sin embargo, en general, los estudios sociológicos en el Reino Unido no se involucraron con algunas de las otras demandas educativas más polémicas y contradictorias que se le pueden plantear (o que ya se le plantearon) a la educación estatal en nombre de la globalización.

La lectura de teorías sociológicas de cambio contemporáneas alumbra las nuevas exigencias de socialización que las economías globalizadas imponen a los sistemas de enseñanza escolar institucionalizados. Se destacan dos posturas contradictorias: una que denuncia a la *globalización* como destructora del

entramado social que extiende y agrava las desigualdades sociales, y otra que ofrece posibilidades de *democratización* de los individuos en una sociedad global. Las tensiones entre estas posturas críticas resultan problemáticas para los científicos sociales que buscan mantener su proyecto disciplinario sin dejar de contribuir al mismo tiempo a una función emancipadora de los sistemas educativos.

Puede verse cómo la tensión entre estas dos posturas afecta de manera muy directa al concepto de educación para la ciudadanía global, la educación del *ciudadano global que aprende*. Como vimos en el Capítulo VII, la educación para la ciudadanía global surgió para llenar el espacio entre la destrucción de los valores y las estructuras de la democracia y las posibilidades de una transformación democrática global. No resulta sorprendente que el concepto de educación para la ciudadanía global sea muy controvertido, sobre todo entre aquellos que tienen un compromiso con la promoción de la igualdad de género. Se trata de un concepto que contiene en sí mismo todas las contradicciones de la era global.

En este capítulo, extiendo el análisis preliminar sobre la posibilidad de promover la igualdad de género por medio de la educación para la ciudadanía global que desarrollamos Harriet MARSHALL y yo (c.f. MARSHALL y ARNOT 2007a y b). Identificamos algunas de las tensiones relacionadas con la globalización y también las posibilidades para la promoción de la igualdad de género desarrolladas por las ONGs que trabajan en los ámbitos de la educación global, la educación para la ciudadanía global y la educación para el desarrollo. Aunque nunca lo hicieron de manera constante o exhaustiva, activistas de esas organizaciones ya habían señalado temáticas como la pobreza, la diferencia, el conflicto y la sexualidad, entre otras, sobre todo fuera del ámbito de la escolarización convencional. En este capítulo, retorno a algunas de esas temáticas para considerar —desde la perspectiva de la teoría feminista social y política— cuáles son las cuestiones implicadas en el desarrollo de una forma de educación para la ciudadanía más rigurosa, una forma que no se ocupe de los valores normativos de la sociedad, sino que involucre a los jóvenes en las controversias globales de este nuevo siglo.

Si los sistemas educativos procuran crear ciudadanos globales que aprenden

políticamente conscientes, informados y activos, es fundamental una "mirada global". Pero también es crucial lo que YUVAL-DAVIES y STOETZLER (2002) denominaron la "mirada de género". El género no es algo accesorio a nuestro proyecto disciplinario y emancipador: es central en ese proyecto. Tal como espero poder demostrar, el movimiento de mujeres y los teóricos del género ofrecen importantes reflexiones sobre el funcionamiento de la sociedad global. En el peor de los casos, corren con una ventaja considerable en cuanto al rastreo de las posibilidades y los efectos probables de la transformación global, sobre todo porque ya llevan entre treinta y cuarenta años dedicados a la promoción de la igualdad de género como objetivo clave del nuevo milenio.

Las formas en que abordo este debate reflejan el hecho de que estoy situada en el Reino Unido, país que tiene un enfoque político particular en términos de justicia social. El mundo angloparlante, con sus propias intervenciones globales, tiene una inclinación particular en los debates relacionados con los valores democráticos contemporáneos en una era global: su pensamiento aún debe remode-larse de acuerdo con la teoría del sur (FENNELL y ARNOT, 2008). Como punto de partida, considero las consecuencias que la globalización tuvo para la enseñan-za antes de continuar con una serie de temáticas importantes que los teóricos del género están comenzando a identificar a la luz de la globalización. Analizo también las consecuencias de estas agendas distintas y controvertidas para la naturaleza y la enseñanza de la educación para la ciudadanía global.

¿La democratización del ciudadano y de la ciudadana que aprenden?

Paradójicamente, con esta reconstrucción del papel del Estado a causa de la economía global se asocia el supuesto fortalecimiento de los valores democráticos.

Los gobiernos neoliberales nos dicen que la transmisión de los valores democráticos tendrá lugar mediante los procesos de mercantilización de la formación escolar que ofrecen posibilidades de elección a todos los consumidores. También nos han prometido un sistema educativo más justo y libre mediante los procesos de personalización e individualización. Los nuevos enfoques pedagógicos recurrirán aparentemente a las nociones de voz, salida y

posibilidad de elección para los jóvenes, a quienes cada vez se definirá más como las nuevas partes interesadas de la provisión de educación pública y privada (véase Capítulo VIII). La individualización del ciudadano y ciudadana que aprenden se presenta en este siglo como algo de enorme importancia para el desarrollo de las sociedades democráticas.

Se trata de un modelo de pedagogías orientadas al mercado en donde el aprendiz global debe adquirir una serie de competencias tales como la capacidad de obtener conocimientos de manera rápida, de asumir riesgos y de trabajar con incertidumbres. Los procesos de individualización alientan identidades sociales flexibles, caminos fluctuantes y movilidad física y social. En el futuro, según BECK y BECK-GERNSHEIM (2002), la democratización se extenderá al nivel personal y eliminará las restricciones de las estructuras, saberes y procesos institucionales. Aparentemente, la consecuencia de esto será la "democratización de la democracia propiamente dicha", una interiorización de la conciencia democrática (véase Capítulo VIII).

Cierta evidencia preliminar obtenida en una amplia variedad de países y publicada en el informe de la UNESCO *Rolling Youth, Rocking Society* (editado por LAGREE, 2002), sugiere que los jóvenes ya se han visto profundamente afectados por este *ethos* de la individualización. Se encontró que la individualización es uno de los principales factores que están transformando las diferentes sociedades, junto con la sociedad del conocimiento y la información y la transformación y el debilitamiento de las instituciones y marcos reguladores y de socialización. Los procesos de individualización se encontraron en el "aumento creciente del sentido de individualidad y la aceptación —o la exigencia — de una responsabilidad personal por la propia trayectoria o destino" (LAGREE, 2002: pág. 25). En consecuencia, las escuelas, junto con la familia, el ejército y la iglesia, "se están desgastando, res-quebrajando, fragmentando y recomponiendo". LAGREE afirma que el resultado:

[...]es un cuestionamiento cada vez más insistente de las maneras en que se ejerce la ciudadanía o el tipo de democracia utilizada en nuestras sociedades modernas y por último, aunque no por eso menos importante, del contenido de los conceptos actuales de sociedad civil y cohesión social.

(LAGREE, 2002: pág. 9.)

No obstante, la evidencia sugiere que dicho cuestionamiento por parte de los jóvenes no lleva de forma ineludible a una desigualdad menor: las divisiones sociales que ya existen no pierden necesariamente su influencia1i. En efecto, el
1nROBERTS (1996), citado en LAGREE (2002: pág. 26).

curso normativo de la vida de los ciudadanos jóvenes está comenzando a verse reemplazado por diversos caminos. El aumento vertiginoso de la individualización parece estar liberando a algunas personas de las estructuras convencionales y atrapando a otras en dependencias aún mayores y desigualdades sociales más grandes. En este nuevo escenario, no resulta claro cómo ha de sostenerse el orden social o qué *ethos* moral proporcionará la base para la cohesión social.

Una conciencia colectiva global.

¿Educación para la ciudadanía global?

A comienzos del siglo XXI, parecería que la revitalización del discurso de los derechos humanos está comenzando a llenar este espacio y a proporcionar lo que DURKHEIM (1997 [1893]) podría haber llamado una *conciencia colectiva global*. Los discursos de derechos humanos se incorporaron a la diplomacia pública, se convirtieron en un elemento clave y en un nuevo "término de moda" en el ámbito de las relaciones internacionales y en parte de las condiciones para la ayuda económica.

En un mundo cargado de política, se dice que el imaginario de la democracia global ofrece un nuevo mundo de bienestar global y política "nacional" mundial. En la actualidad se convoca a la educación para que ayude a generar las condiciones necesarias para una nueva clase de sociedad civil global, una forma de *gobierno democrático global* que, según Zigmund BAUMAN (2000), mezclará "las categorías de ciudadanía nacional". Esta democracia global promete que las nuevas formas de gobierno global se basarán en los principios de los derechos humanos. La nueva democracia se enfrentará a la multiplicidad, al multiculturalismo y con las identidades diversas. Antes que a los derechos y deberes básicos de los Estados-nación, todos tendrán derecho al *derecho a tener derechos* (cf. DEMAINE, 2005: pág. 6).

En este nuevo marco, los ciudadanos globales tendrían derecho a estar protegidos de la violencia, a expresarse libremente en lo relacionado a cómo debería dirigirse la sociedad mundial, a una identidad cultural y a ganar su sustento por medio del empleo. Según GALTUNG (2004: pág. 1076), las consecuencias de una ciudadanía global como ésta serán que, en un mundo posnacional de estas características, los ciudadanos globales deberán enfocarse en políticas transversales y transaccionales. Los nuevos ciudadanos globales deberán dar un paso afuera del marco político nacional e involucrarse con el gobierno y las responsabilidades globales. Tendrían el deber de servir en fuerzas de mediación y de mantenimiento de la paz, de pagar impuestos globales, de estar representados en la vida política global y de participar en ella y de demostrar respeto al participar en diálogos globales con otros. De hecho, pueden tener que

convertirse casi en seres *antinacionales* debido a la función fallida del Estado en lo relacionado con cuestionar las exclusiones étnicas, el racismo y las separaciones de las esferas pública y privada. El nuevo ciudadano global que aprende se preocupará por el papel del Estado respecto al calentamiento global, la ingeniería genética, la paz y la diversidad étnica y religiosa.

En el contexto del gobierno democrático global, la educación para la ciudadanía global adquiere fuertes connotaciones morales: encarna una respuesta moral a la internacionalización de los derechos humanos, un intento de volver a moralizar a los jóvenes para compensar los efectos destructivos de la individualización. De tener éxito, la educación para la ciudadanía global podría crear una nueva forma de solidaridad más allá de las divisiones y las diferencias nacionales; una experiencia común basada menos en las identidades individualizadas y más fundada en valores globales comunes. El sistema educativo necesitaría transmitir un nuevo código de reglas morales en la formación de una comunidad global basado en una noción más universal de la humanidad. Martha NUSSBAUM (2002) expresa bien este objetivo. En una era de conexión global, la educación global para la ciudadanía extendería nuestra humanidad en lugar de restringirla: Los ciudadanos que cultivan su humanidad necesitan de una capacidad para verse a sí mismos ya no como simples ciudadanos de alguna región o grupo local, sino también, y sobre todo, como seres humanos ligados a todos los demás seres humanos por medio de vínculos de reconocimiento e interés.

(NUSSBAUM, 2002: pág. 295.)

Sobre todas las cosas, el aprendiz global necesita adquirir una perspectiva crítica sobre la pobreza y la violencia global, las comunicaciones y las culturas mundiales, las migraciones internacionales y sus consecuencias y el extraordinario pluralismo, diversidad y diferencia que se encuentra tanto dentro de los Estados-nación como entre ellos. Nel NODDINGS (2005) agrega a esta base de conocimientos el calentamiento global, la ingeniería genética, los modos de vida, el relativismo moral, el conflicto con la ciudadanía nacional, el patriotismo, la educación para la paz, la justicia económica, la justicia social y política, el cuidado de los otros, la diversidad étnica y religiosa, el género y la religión.

Por si esto no fuera suficiente, tanto NUSSBAUM como NODDINGS ven al nuevo aprendiz global como alguien que también reconoce la validez universal de los derechos, que puede responder a los reclamos legítimos de los oprimidos y, en última instancia, convertirse en un ser humano capaz de amar e imaginar (NODDINGS, 2005: pág. 301). La descripción que hace GRIFFITHS (1998) de un aprendiz global ético y humano captura muy bien este objetivo: Una descripción entonces de la ciudadana global: no es meramente consciente de sus derechos sino que también es capaz de actuar en base a ellos y desea hacerlo; tiene una postura crítica autónoma e inquisitiva, pero sus decisiones y acciones están moderadas por una preocupación ética por la justicia social y la dignidad de la raza humana, lo que le permite, a través de sus acciones, controlar y mejorar la "trayectoria del yo" a lo largo de la vida y contribuir al mismo tiempo al bien común, al bienestar público, con un sentido del deber cívico de nutrir a la sociedad.

(GRIFFITHS, 1998: pág. 40, citado en DAVIES y cols . , 2005: pág. 4.) En su aspecto más moral, la educación para la ciudadanía global debe alentar a los futuros ciudadanos globales a que aprendan a "indignarse": un ciudadano global es alguien que "sabe cómo funciona el mundo, se indigna ante la injusticia y está, al mismo tiempo, dispuesto y capacitado para actuar, para enfrentarse a este desafío global" (Oxfam, 1997: pág. 1, citado en DAVIES y cols . , 2005: pág. 4).

En su aspecto más político, esta nueva pedagogía crítica emancipadora puede ayudar a que la resistencia se enfoque en los desiguales efectos destructivos de la globalización, ya sea en naciones avanzadas o menos avanzadas.

Debemos educar a nuestros hijos para que encuentren intolerable que nosotros, que nos sentamos detrás de escritorios y presionamos los botones de los teclados, cobremos un salario diez veces superior del de los que se ensucian las manos al lim-piar nuestros retretes y cien veces más del de quienes fabrican nuestros teclados en el tercer mundo.

(BAUMAN, 2001, citado en DEMAINE, 2005: pág. 105.)

Puede servir de ayuda impulsar diferentes mundos globales por medio de lo que Doreen MASSEY (2000), según cita en VARGAS (2003), llamó una "interconexión global", la vinculación de los aprendices globales con las ideas emergentes de las redes internacionales y los movimientos de protesta radicales.

Sin embargo, tal como afirma DEMAINE (2005), debemos ser conscientes de que la nueva política en torno a la injusticia global también podría hacer que los jóvenes se sientan todavía más impotentes. Aun cuando los ciudadanos globales pueden poner al descubierto

"las desigualdades entre los derechos y recursos de los ciudadanos tanto dentro de los Estados-nación como entre ellos" —ricos globalizados y pobres localizados (BECK, 2000: pág. 55)—, desarrollar un sentido de la indignación podría ser un objetivo sin sentido en países con ingresos altos.

Las ramificaciones políticas que los derechos humanos tienen en términos de igualdad de género se están analizando ahora en diversos ámbitos académicos. En general, los discursos de derechos humanos globales tienen respaldo en cuanto medios por los cuales las mujeres pueden lograr sus derechos de ciudadanía. Sin embargo, sería incorrecto asumir que existe acuerdo entre los escritores feministas y los de género sobre la importancia de la agenda de los derechos humanos. La neutralidad social de la educación sobre derechos humanos es claramente un asunto que genera gran preocupación. La ambigüedad de las declaraciones globales de derechos humanos en relación al género es evidente en los nuevos objetivos de equidad internacional. Aun cuando dos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio se enfocan en la necesidad de asegurar que tanto niños como niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza y en que para 2015 se hayan eliminado de la educación todas las disparidades de género, no está claro que esto se pueda lograr mediante sistemas de fijación de objetivos y control global2i. En efecto, la igualdad de género en la educación se refiere al acceso de las mujeres a todos los derechos económicos, sociales y políticos de ciudadanía nacional y global. Es muy probable que los sistemas educativos hayan incorporado dentro de sí los límites y jerarquías de género convencionales y producido y reproducido de esa manera las jerarquías y el poder de la masculinidad que se asocian a la opresión de la mujer; también es posible que hayan incorporado las formas tradicionales de feminidad. Para poder alcanzar estos objetivos igualitarios, los organismos y los gobiernos internacionales tendrán que cuestionar las relaciones de poder de género que forman parte del Estado y las sociedades y que mantienen esas desigualdades educativas.

Esto implicaría cuestionar las mismas premisas en que se basan los sistemas educativos nacionales.

2nVéase MARSHALL y ARNOT (2007a) para un análisis completo de la iniciativa EFA, *Education for all* (Educación para todos), de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de sus consecuencias para el currículum escolar. Para otro análisis de las medidas, véase COLCLOUGH (2007).

Por lo tanto, los objetivos que los teóricos feministas y de género establecieron para la educación para la ciudadanía global suponen un reto. Los teóricos del género no abogan por una mayor individualización de las mujeres o de los hombres, sino por una forma de educación que involucre a los jóvenes con las cuestiones de género relacionadas con la globalización. Si se pretende promover la igualdad de género mediante un currículum de esas características, las cuestiones que éste debe afrontar son las controversias de género del siglo XXI. Es posible que estas controversias sigan influenciando los debates sobre ciudadanía por un largo tiempo. Lo que debemos preguntarnos es si las escuelas son lugares en los que alguna vez se podrán abordar semejantes cuestiones y temáticas. A continuación, analizo en mayor profundidad cinco temas clave, que son: **1.** NEl reconocimiento de la diversidad.

2. NEl desarrollo sostenible y la reducción de la pobreza.

3. NLas ciudadanías sexual y reproductiva.

4. NLa violencia, el conflicto y la educación para la paz marcados por el género.

5. NLa capacidad de acción y el activismo femenino global.

1.NEl reconocimiento de la diversidad

La educación para la ciudadanía global ofrece una oportunidad única para comprender el género en cuanto subcategoría de comunidades étnicas, culturales y religiosas dispersas. El concepto de ciudadanía global implica una conciencia de esa tensión entre unidad y diferencia en los ámbitos global y nacional. No sólo puede centrar la atención en la diferencia y la diversidad de género dentro de las naciones, sino que también puede hacerlo en la diversidad de género *entre* naciones. URRY (1999: pág. 323) nos recuerda que las ciudadanías son excluyentes y discriminan entre aquellos que se encuentran dentro y los que están afuera, entre ciudadanos y no ciudadanos, entre aquellos a quienes se reconoce como ciudadanos globales (por ejemplo, trabajadores calificados de raza blanca) y los demás, el enemigo. El reconocimiento de la diversidad de las culturas globales podría implicar un mayor entendimiento de las desigualdades internas así como de las diferentes maneras en que las culturas mayoritarias y minoritarias definen a la masculinidad y la feminidad dentro de la ciudadanía nacional.

De manera similar, Silvia WALBY (2000, pág. 2005) destaca la importancia de ser conscientes de los diferentes proyectos de género y los distintos regímenes de género en cada país. Estos diferentes tipos de desigualdad social y formación patriarcal afectan de manera diversa a distintos grupos de mujeres. El reconocimiento de esa diversidad cultural no implica decir que el dominio continuo de los hombres dentro de las estructuras de poder económicas y políticas no cruce los territorios nacionales y unifique así a las mujeres por compartir una experiencia común.

El objetivo de vincular la diversidad cultural con la de género dentro de la educación para la ciudadanía puede encontrarse en la descripción del programa de investigación de la Unión Europea *Citizens and Governance in a Knowledge-based Society* (2004: pág. 6):

Las relaciones de género influencian diferentes nociones y prácticas modeladas por culturas diversas, y al mismo tiempo se ven afectadas por ellas. El objetivo consiste en desarrollar nuevas perspectivas significativas respecto a la manera en que nociones y prácticas de ciudadanía diferentes y cambiantes se

relacionan con las cuestiones de género en el contexto multicultural europeo y sobre cuáles serían sus consecuencias para las políticas.

(EU, 2005: pág. 16.)

La UE buscó atraer investigaciones sobre la manera en que las "nociones actuales de ciudadanía y multiculturalismo incorporan una perspectiva de género, con un foco en el contexto europeo y las relaciones entre género, raza, grupo étnico, clase y diferentes nociones y prácticas de ciudadanía". La UE aceptó que la vinculación de género, multiculturalismo y ciudadanía suscitan importantes cuestiones acerca de las diferentes percepciones de la nacionalidad, el cosmopolitismo y la ciudadanía europea, acerca de la medida en que grupos específicos de hombres y mujeres se ven afectados por un acceso diferenciado a los derechos políticos, sociales y económicos y a las diferencias y similitudes que se encuentran en entornos multiculturales y más homogéneos.

En la década de los noventa, LYNCH (1992) y BANKS (1997) abordaron las maneras en las que la ciudadanía podía relacionarse con una sociedad multicultural y diversa, pero desafortunadamente, no tuvieron en cuenta los aspectos marcados por el género en esa sociedad. BANKS, por ejemplo, afirmó que los ideales nacionales de democracia debían vincularse con valores culturales, comunidades y la sociedad del mundo global. Esto implica dar un paso hacia los niveles sociales psicológicos de ciudadanía, comprender las culturas comunitarias y reflexionar sobre la propia cultura al mirarla a través de los ojos de otros. Los modelos liberales no sólo mantuvieron oculta la diversidad: tampoco les fue fácil tratar los derechos grupales o el tradicionalismo. En contraste, la educación global promete nociones de democracia cultural que podrían llegar a abordar esas cuestiones de modos más positivos (si bien no resulta claro cómo se pretendía enfrentar los aspectos del tradicionalismo marcados por el género). De manera similar, LYNCH afirmó que es necesaria la internacionalización de la ciudadanía nacional para transformarla en una ciudadanía global de múltiples niveles. Sin embargo,

[la e]ducación para la ciudadanía global requerirá un cambio radical en los valores, epistemologías, estructuras y mecanismos mediante los que regulamos nuestras interacciones como miembros de comunidades locales, Estados-nación y la sociedad internacional.

(LYNCH, 1992: pág. 20-21.)

Aquello que LYNCH consideraba relaciones instrumentales, competitivas, materialistas, atomizadas y de explotación, tendría que verse reemplazado por nuevos modos orgánicos de asociación humana y nuevas formas de autocontrol social, económico y ambiental.

En el centro de esta temática también se encuentra la necesidad de abordar cómo las fuerzas económicas globales afectan las vidas de hombres y mujeres en diferentes clases sociales, grupos étnicos y culturas a escala global. La diversidad de la experiencia de hombres y mujeres es un reflejo que no muestra únicamente la ciudadanía nacional, sino también la menor participación del Estado-nación y, en segundo lugar, el uso de la mano de obra masculina y femenina dentro de una economía global y no sólo nacional. Si los jóvenes han de participar en los ámbitos y los debates globales acerca de los derechos, entonces necesitan comprender qué implica la transferencia de poder a las fuerzas económicas globales para hombres y mujeres, tanto en naciones de ingresos altos como en las de ingresos bajos.

Una temática que surge de la literatura es que el nuevo posicionamiento del Estado es profundamente problemático para las mujeres de la clase obrera y para las que viven en condiciones de pobreza. Se ha escrito mucho sobre cómo las mujeres y el movimiento de mujeres, sobre todo en los Estados-nación de bienestar, pidieron al Estado que actúe en su nombre. Si bien la naturaleza patriarcal del Estado recibió críticas, no puede restarse importancia al poder de los derechos de ciudadanía nacional para las mujeres. Históricamente, el movimiento de mujeres buscó justicia a través del Estado-nación al ejercer gran presión sobre él para que respondiera a las demandas de ciudadanía igualitaria, redistribución de oportunidades fiscales y económicas, reconocimiento de las experiencias y el curso de vida de las mujeres en la política e igualdad de género en cuanto al acceso, el trato y la participación de todas las mujeres, más allá de su origen social, color, grupo étnico, sexualidad o religión. Fue de esa manera que se concibió y se produjo la cultura y el enfoque de la política de las mujeres en el ámbito nacional.

No obstante, tal como afirma Jan Jindy PETTMAN (1999), el Estado siempre fue una “construcción difícil” para las mujeres, ya que se comportaba de manera

ambigua ante sus exigencias políticas. A menudo, las políticas estatales refuerzan el poder masculino. A medida que los Estados-nación occidentales responden a la globalización y a los mercados globales, recortan los gastos sociales improductivos, esto disminuye el espacio político de la ciudadanía y, al mismo tiempo, los derechos sociales de la mujer. Las consecuencias de este desentendimiento de la asistencia social por parte del Estado —con el que se reducen los servicios sociales, de salud y educación— están profundamente marcadas por el género. Las mujeres "cargan con la mayor parte de la responsabilidad mientras el Estado competitivo renuncia a sus obligaciones de asistencia social y reprivatiza la mano de obra productiva femenina" (BLACKMORE, 2000: pág. 135). Puede afirmarse que la ciudadanía femenina activa necesita del apoyo del Estado. Sin embargo, los difíciles triunfos feministas se encuentran en la actualidad amenazados por ideologías estatales neoliberales. No resulta sorprendente entonces que las mujeres hayan intentado "reclamar el Estado y la ciudadanía, lo que posiblemente sea más accesible que el poder global" (PETTMAN, 1999).

La generalización sobre los efectos de estos cambios globales en la economía y el Estado es problemática porque estos efectos varían temporal y geográficamente y de acuerdo con el género, la raza y el origen étnico. Existe lo que PETTMAN
denominó "acecho global" de mano de obra barata, que recluta a mujeres jóvenes empleadas en condiciones flexibilizadas, mal remuneradas y de riesgo en fábricas y talleres que explotan al personal y en situación de subcontratación. Se convierten en parte de la clase trabajadora global feminizada. La desigualdad y la pobreza contribuyen a la trata de mujeres y niños para su prostitución. La cambiante división global del trabajo está marcada por un centro en el que predominan los trabajos calificados como masculinos y una gran línea de montaje global de mano de obra feminizada y ocasional.

En esta economía global, no parece que las mujeres obreras tengan capacidad de acción política, el acceso a la ciudadanía está cada vez más diferenciado en base al género. Las mujeres participan directamente en los flujos de globalización y a menudo están "fuera de lugar". PETTMAN presenta datos de que más de 1.200 millones de personas viven fuera de su país de origen, y de éstas, muchas son mujeres. Son "no ciudadanos", forasteros, emigrantes que atraviesan

fronteras nacionales en busca de trabajo. A menudo se encuentran fuera del alcance legal del Estado y carecen de derechos legales o de ciudadanía formales. La clase internacional de servicio de mujeres empleadas también pierde sus derechos en su propio país. Al escribir sobre la “mujer global”, Barbara EHRENREICH y Arlie HOCHSCHILD (2005) nos recuerdan que el “déficit de cuidados” en los países más ricos arrastra a mujeres de países golpeados por la pobreza a la fuerza laboral doméstica, lejos de sus familias e hijos. Este “lado oscuro femenino” de la globalización refleja lo que se ha dado en llamar “revolución de género mundial”. A estas trabajadoras emigrantes a menudo se les niegan sus derechos y su capacidad de acción tanto en su propio país como en el país en el que se les da empleo. Por lo tanto, el concepto de ciudadanía global tiene poco sentido en un contexto en el que el efecto del poder global aumenta el empobrecimiento, la racialización, la aparición de cada vez más emigrantes y la falta de apoyo a los ciudadanos. Los Estados-nación vigilan sus fronteras al controlar la movilidad, las relaciones y los cuerpos de las mujeres.

Uno de los métodos sugeridos para superar la pobreza y la explotación de las mujeres en todo el mundo es brindar una educación en el concepto de una democracia global que establezca los fundamentos del gobierno global en los principios universales de los derechos humanos. Este ideal podría generar —para algunas— las condiciones para una hermandad feminista global. Sin embargo, existen fuertes contradicciones asociadas con la enseñanza acerca de una democracia global, y algunas feministas son más que conscientes de ello. Existe un gran “deseo de inocencia” que pone en práctica lo que HEALD llama el “truco colonialista” (HEALD, 2004) de “asumir que aquí, en el Norte, estamos a cargo de las identidades y experiencias de las personas en el Sur” (que tiene que ver con lo que podemos hacer por ellos) en lugar de reconocer las complejas interdependencias y relaciones de poder. En contraste, tal como señala el proyecto de la Universidad de Glasgow “Global Citizenship Project” (2003), es mejor ilustrar sobre la relación entre las mujeres de los países con ingresos altos y las de paí-

ses con ingresos bajos, que ignorarla.

La ciudadana global es aquella que es consciente de cómo su vida se interconecta con las de los demás en todo el mundo. Estas interconexiones

pueden deberse a la pobreza y la injusticia: los estilos de vida consumistas de los países ricos de Occidente forman parte de un patrón global de deuda y pobreza. Pero esas interconexiones también nos dan una oportunidad: la de cuestionar esas injusticias con el simple hecho de observar una vez más la manera en que vivimos.

(GLOBAL CITIZENSHIP PROJECT, 2003, pág. 6.)

2.NEl desarrollo sostenible y la reducción de la pobreza Esta idea de hermandad global femenina que cruza la división entre naciones ricas y pobres nos lleva a nuestro segundo tema. Si bien los discursos globales tienden a referirse a los "mercados libres", tuvieron lugar más intervenciones deli-beradas por parte de organizaciones internacionales con la intención de mantener las inquietudes de género dentro del proyecto de desarrollo global. En la actualidad se reconoce ampliamente que la desigualdad de género, el analfabetismo femenino y la falta de educación de las niñas son un grave obstáculo para el desarrollo económico y la reducción de la pobreza. Tal como señaló el director general de la UNESCO, "el flagelo del analfabetismo aún afecta a más de 860

millones de adultos, de los cuales casi dos tercios son mujeres" (UNESCO, 2003); además, millones de niños —la mayoría de los cuales son niñas— no logran tener acceso a la escolarización o abandonan la escuela.

Sin embargo, según afirma Fiona LEACH (2000), las políticas de desarrollo a menudo no logran reconocer los efectos marcados por el género de dichos procesos de desarrollo global y no consideran de manera efectiva la naturaleza marcada por el género de las sociedades a las que se alienta para que adopten valores e indicadores internacionales. Existen importantes dilemas relacionados con los métodos actuales de "medición" de estrategias de desarrollo vinculadas con la educación y el género (por ejemplo, la disminución de la brecha de género en el ámbito educativo), donde los indicadores apenas tienen en cuenta la cantidad de estudiantes y docentes mujeres que hay en las escuelas y su longevidad antes que la naturaleza de la igualdad de género propiamente dicha (LEACH, 2000; STROMQUIST, 2004). Según señala CONNELL (2005), cuando el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo presentó, en su informe anual de 2003 sobre desarrollo humano mundial, un índice de desarrollo relacionado con el género y una medición del empoderamiento de género, tuvo la

oportunidad de publicar una tabla de clasificación en la que se demostró que la mayoría de los países estaban lejos de la igualdad de género. No obstante, tal como señala CONNELL, si bien estos índices ofrecen mediciones estadísticas útiles, al mismo tiempo mantienen ocultas las subestructuras de género que están en juego para sostener el desarrollo económico y humano, así como el poder y privilegio masculino.

Está claro que, en términos globales, los hombres tienen mucho que perder en la búsqueda de la igualdad de género porque los hombres, colectivamente, siguen recibiendo dividendos del patriarcado.

(CONNELL, 2005: pág. 1808.)

Si la educación global para la ciudadanía toca este tema, tendrá que considerar maneras alternativas de vincular el género y el desarrollo. Quienes trabajan con temáticas de género y desarrollo querrán que los jóvenes analicen qué significa universalizar las nociones de igualdad de género. ¿Cómo pueden medirse la igualdad de género y el desarrollo económico?; lo que es más importante aún,

¿qué valores de género se encuentran detrás de esas declaraciones y objetivos?

El extenso análisis que Elaine UNTERHALTER (2000, 2007, 2008) realizó sobre las agendas internacionales y las declaraciones transnacionales que intentaron promover el desarrollo económico y la reducción de la pobreza, destaca la lucha que tuvo que librar el movimiento de mujeres para lograr que los derechos de la mujer se reconocieran como derechos humanos. La educación para la ciudadanía global podría muy bien comenzar con la Declaración de Beijing WCW, 1995, *World Conference on Women* (Conferencia mundial de la mujer, 1995), que vio la necesidad de que las mujeres en cuanto grupo social se involucraran políticamente en la sociedad. Desde entonces, tuvieron lugar diversas fases en las que se definió y redefinió la noción de justicia social en todo el mundo. Según afirma UNTERHALTER, durante los últimos cuarenta años hubo valores de género *internacionales* que se basaban en nociones liberales de necesidades, derechos y capacidades como términos de valor. En la segunda fase (que comienza en los noventa), lo que ella denominó *enfoque in/ternacional* seguía recurriendo a ese lenguaje, pero su atención se había trasladado a las nociones nacionales e individuales de capacidad de acción, solidaridad, igualdad,

libertad, negociación y calibración de las instituciones globales. La igualdad de género no se refiere únicamente a igualdad de número, sino a una "idea más sustancial relacionada con las solidaridades y con hacerle frente a la injusticia".

Las inquietudes de género son ahora parte de las estrategias nacionales e internacionales de reducción de la pobreza global, por ejemplo, el intento del Banco Mundial y el FMI de reducir la pobreza relacionada con el género (SEN, 2006).

Sin embargo, tal como señalan PYLE y WARD (2003: pág. 465), esas intervenciones son irónicas dado que la reestructuración global ha "diezmado las infraes-tructuras físicas y sociales de los países y sus capacidades para lograr esos objetivos". Puede afirmarse que si pretendemos desarrollar cursos de ciudadanía global diferenciados según el género para los jóvenes, es fundamental realizar un análisis crítico de las conexiones entre las agendas de género y de desarrollo poscolonial. WRIGHT (2001) también nos hace notar la complejidad de los objetivos de los derechos humanos en relación con las raíces euroamericanas y coloniales. "La historia global es una historia de colonialismo." Aquellos individuos que no pueden reconocer su propia posición dentro del colonialismo, a menudo son los más vehementes en sus afirmaciones de que los derechos humanos son la representación de los valores universales de libertad, igualdad y justicia.

(WRIGHT, 2001: págs. 224-225, citado en MARSHALL y ARNOT, 2007a: pág. 170.) RIZVI (2000) afirma que un currículum de ciudadanía global que no esté bien planificado podría representar una occidentalización desenfrenada, pero también podría ofrecer el espacio necesario para la producción de una "imaginación global" por medio del uso de enfoques educativos más radicales que desarrollen nuevas "virtudes epistémicas de historicidad, reflexividad, trascendencia y relación en temas vinculados con la educación para la ciudadanía global". El concepto de SEN (1999) de "desarrollo como libertad" y su noción de capacidades dieron una nueva forma a los debates sobre igualdad de género, lo que ofrece un nuevo marco para la comprensión de la ciudadanía fuera de las concepciones tradicionales de la democracia liberal. El cambio en el pensamiento se aleja de las inquietudes materialistas de identificar aquello que se valora, y cómo puede obtenerse eso que se valora. La cuestión ahora es si los individuos

gozan de la libertad necesaria para obtener aquello que valoran personalmente (JELIN, 2000). NUSSBAUM y GLOVER (1995), por ejemplo, enumeran una serie de capacidades humanas universales que podrían utilizarse para definir el desarrollo económico y humano sostenible y para evaluar el impacto de la educación en los individuos y en las comunidades. La manera en que conceptualizan el desarrollo y la libertad humana plantea la pregunta: "¿qué necesitan los seres humanos para sobrevivir, para sentir, para lograr un sentido de pertenencia?" Aquí, las desigualdades de acceso se reemplazan por nociones de construcción de la identidad, autorreflexión e igual posibilidad de desarrollo de capacidades.

3.NLas ciudadanías sexual y reproductiva

Una de las principales formas en que se sostienen las relaciones patriarcales y se restringe el desarrollo económico es por medio de la opresión sexual de las mujeres. Tomar en serio la igualdad de género implica una educación para la ciudadanía global que considere el concepto de ciudadanía sexual y reproductiva.

La separación de las esferas pública y privada característica del pensamiento de la democracia liberal y del republicanismo cívico tuvo importantes consecuencias para la ciudadanía femenina. El contrato sexual que subyace al contrato social desarrollado por los filósofos de Europa occidental, según Carole PATEMAN (1989) y otros, implica que la capacidad reproductora de las mujeres es propiedad de los hombres (véase Capítulos III y IV). Este control de los cuerpos de las mujeres asumido por los hombres dentro del marco de la ciudadanía de la democracia liberal, se encuentra ahora bajo el cuestionamiento de la teoría de género.

En la actualidad, no sólo hay conciencia de las diferentes maneras en que el Estado intervino en las esferas privadas e íntimas de la paternidad, el cuidado de los niños, la reproducción, la sexualidad y hasta la intimidad. Junto a esos sucesos se encuentran los nuevos movimientos sociales de los ochenta y los noventa, entre los que el movimiento de mujeres y el movimiento gay exigieron de manera creciente nuevos derechos que los protegieran de la discriminación y la violencia y nuevos niveles de tolerancia y libertad en relación a la vida sexual privada. En este contexto, las nociones de *ciudadanía sexual* y *ciudadanía reproductiva* llegaron a los ámbitos político y académico. Estos conceptos unen

los dominios público y privado; son transgresores y, por lo tanto, controvertidos, pero también se ven como la extensión natural de las nociones de MARSHALL de derechos sociales.

Tal como explica WEEKS, el ciudadano sexual es un ser híbrido. Su presencia refleja la primacía que se le otorga a la subjetividad sexual, el ritmo y la escala de la transformación cultural y las nuevas posibilidades para el yo y la identidad (WEEKS, 1998: pág. 35). En cierta medida, el concepto de ciudadano sexual es un concepto “sensibilizador” (PLUMMER, 2003) debido a que llama la atención sobre la necesidad de que la ciudadanía se ocupe de lo que GIDDENS (1992: pág. 330) llamó la “transformación de la intimidad” globalizada: el deseo de permitir la libertad de expresión y asociación sexual, de tolerar una diversidad de estilos de vida sexual, de reconocer la importancia de las emociones y también de comprender la forma en que se excluye políticamente de sus derechos de ciudadanía a las minorías sexuales tanto en el ámbito nacional como en el global.

Las corrientes sociales en torno a la destradicionalización, el igualitarismo, la búsqueda de autonomía personal y el sentido del yo, y las inquietudes acerca de la exclusión social relacionada con la ciudadanía, alentaron un interés en esta noción de ciudadanía sexual. Este concepto crea un nuevo espacio político en el que el

“aspirante a ciudadano sexual” puede pedir audiencia (WEEKS, 1998: pág. 49). En la actualidad, se reconoce que el ciudadano sexual está encuadrado en una serie de controles: leyes criminales (como las que regulan la edad de consentimiento sexual, ciertas prácticas sexuales, los atentados contra el pudor, la pornografía); discursos médicos que definen la normalidad y las perversiones y niegan tratamientos médicos o reproductivos a ciertos grupos de personas; discursos religiosos que pueden llevar “expresiones de odio” y exclusiones institucionales (por ejemplo, del ejército, el matrimonio, etc.)3i. El concepto de un ciudadano sexual estimula el debate acerca de: a) el derecho individual a tener actividad sexual; b) el derecho individual al placer; c) el derecho individual a la autodeterminación sexual y reproductiva4i.

Al romper las barreras del pensamiento contemporáneo, la educación para la ciudadanía global se involucraría entonces con un reconocimiento de la diversidad social sexual, el derecho de los individuos a elegir sus parejas sexuales

y el derecho a mantener relaciones sexuales a las que se valora en el dominio público. Los conceptos de obligaciones sexuales, consentimiento sexual, cuidado y respeto, tolerancia de la asociación y la expresión sexual también están implícitos en ese concepto (RICHARDSON y TURNER, 2001). Dado que los jóvenes se ven afectados directamente por la ley relacionada con la edad de consentimiento sexual y el tema de la homofobia se trata en el contexto del acoso escolar, el debate sobre la diversidad global de la ciudadanía sexual será algo informativo y un desafío. El patriarcado, la religión y el control del Estado están profundamente implicados en la noción de libertades sexuales, y los conceptos transgresores de ciudadanía sexual plantean importantes preguntas sobre el grado en el cual el Estado debe

—y puede— intervenir en el mundo de la intimidad.

El concepto de *ciudadanía reproductiva* pone de relieve el hecho de que sólo algunas personas tienen derecho a reproducirse mientras que a otras se les niega ese derecho; que las condiciones legales y sociales bajo las que las personas pueden reproducirse —y con quién— discriminan a ciertos grupos (por ejemplo, las personas con discapacidad, la parejas de gays y lesbianas). RICHARDSON y TURNER (2001) relacionan la ciudadanía reproductiva con la teoría de desarrollo humano de NUSSBAUM y GLOVER (1995: pág. 78), dado que esa ciudadanía implica la capacidad de tener el control del propio cuerpo y de las propias funciones corporales. Este derecho se planteó en la *International Conference on Population and Developmnet, 1994* (Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de 1994), donde se reconoció que todas las mujeres tienen derecho a una vida sexual satisfactoria y segura y el derecho de elegir cuándo y cómo reproducirse. De acuerdo con Diane RICHARDSON, la falta de atención a estos elementos en la teoría política, y también en la sociedad, significa que “se ha interpretado a la heterosexualidad como una condición necesaria para la ciudadanía”; el Estado del bienestar británico de la posguerra, por ejemplo, hizo importantes conjeturas sobre la relación entre ciudadanía y la familia nuclear estable, el marido que trabaja y esposa que trabaja (RICHARDSON y TURNER, 2001: pág. 331).

3nDirectorio gratuito de agentes inmobiliarios gays www.glbtq.com (Consultado el 02/02/08.) 4nPara un análisis más profundo de esta cuestión,

véase RICHARDSON (1998, 2000).

En las sociedades occidentales, el Estado promueve la conveniencia de la fertilidad y la reproducción como “una base de participación social”: mientras que la paternidad es normal, la heterosexualidad es “la característica que define al ciudadano medio y la base de los derechos sociales”:

La reproducción de la siguiente generación de ciudadanos por medio del matrimonio y la formación de hogares fue un medio fundamental para adquirir derechos de ciudadanía paternos efectivos y cumplir con sus obligaciones correspondientes.

(RICHARDSON y TURNER, 2001: págs. 336-337.)

Tal como señalan RICHARDSON y TURNER, el interés del Estado en la sexualidad y en la identidad sexual es, en efecto, “secundario y está subordinado a su objetivo demográfico de asegurar y mantener el vínculo entre reproducción y ciudadanía” (RICHARDSON y TURNER, 2001: pág. 337)5i. Muchos de los derechos de ciudadanía tienen que ver con los derechos reproductivos, como por ejemplo el acceso a la fertilización in vitro, la esterilización obligatoria y el derecho al aborto.

Por lo tanto, se podrían hacer muchas preguntas acerca de la participación del Estado en las nuevas tecnologías reproductivas y los derechos del ciudadano.

Con esta clase de educación, las “cuestiones de responsabilidad y posibilidad de elección moral” podrían vincularse con las cuestiones de las relaciones reproductivas y con responsabilidades femeninas y masculinas contradictorias en la sociedad así como con las cuestiones de acceso discriminatorio a dichas tecnologías reproductivas.

La heterosexualización también puede encontrar respaldo en una serie de fuerzas globales. En la actualidad existe una conciencia mayor del comercio sexual mundial, de la pornografía en Internet y de cómo se representa a los cuerpos masculinos y femeninos y a la salud en la Red. MOORE y CLARKE (2001), por ejemplo, sugieren que las imágenes del cuerpo masculino y femenino, y la relación que hombres y mujeres tienen con sus propios cuerpos (lo que los autores llaman *ciberanatomías*), se muestran a través de la óptica de la heterosexualidad.

El cuerpo femenino se representa como reproductor y no como sexual. Podría

afirmarse que en la actualidad las políticas del cuerpo están atravesando una remodelación por parte de dichas prácticas globales. LIGOURI y LAMAS (2003) afirman que un compromiso crítico con las formas en que se vinculan el género y la heterosexualidad ayudaría con uno de los aspectos más fuertes del VIH/SIDA: En la actualidad, las demandas democráticas por una nueva ciudadanía sexual basada en el respeto por los derechos humanos concuerdan con estrategias culturales que son indispensables para combatir el VIH/SIDA. Por el bien de todos, debe adquirir legitimidad un nuevo discurso cultural que cuestione la doble moral, que acepte la sexualidad femenina y reconozca las prácticas sexuales y el amor entre personas que no siguen la norma heterosexual. El heterosexismo y la homofobia, ambos unidos 5nEn consecuencia, es posible que los jóvenes gays y lesbianas se vean negativamente afectados, y los jóvenes en las escuelas tienen pocas posibilidades de considerar las maneras en que a menudo se excluye a los gays y lesbianas de los derechos civiles, políticos y sociales, la forma en que la ley y la policía los deja desprotegidos ante la discriminación y el acoso relacionado con su sexualidad y el modo en que experimentan un trato ofensivo en relación con los derechos sociales de la asistencia pública (véase Capítulo VIII).

intrínsecamente a las funciones de género dominantes, dificultan que se acepte a las personas con deseos homosexuales. También implican grandes riesgos para las mujeres que no se manejan con seguridad en el ámbito sexual por temor a ganarse una mala reputación y para los hombres que tienen relaciones sexuales con otros hombres que no aceptaron abiertamente sus prácticas. La magnitud de las consecuencias de lo que la gente hace para evitar que se le atribuyan identidades estigmatizadas puede verse en el número cada vez mayor de hombres y mujeres VIH positivo.

(LIGOURI y LAMAS, 2003: pág. 89.)

Estas normativas heterosexuales podrían ser parte de una educación para la ciudadanía global, pero son profundamente controvertidas. Los sistemas educativos nacionales que enseñan herencias culturales y conceptos de estatus nacional a menudo ayudan a reforzar la normalización de identidades de género heterosexuales (PETERSEN, 2000). Sin embargo, la educación para la ciudadanía global podría explorar la conexión entre nacionalismo y

heterosexualidad y, sobre todo, la representación que se hace del cuerpo femenino por medio de análisis de imágenes visuales e instrumentos culturales.

Por último, existen otras consecuencias ocasionadas por una falta de interés en la sexualidad y la reproducción en cuanto derechos de ciudadanía fundamentales. La ausencia o marginación de la esfera privada en las definiciones de ciudadanía refleja profundas asociaciones con la relación entre racionalidad y ciudadanía (NUSSBAUM y GLOVER, 1995). Por definición, se excluye al ciudadano del "dominio afectivo" —el ámbito de las relaciones personales y emocionales— del discurso cívico. Esto puede resultar en una incapacidad para valorar "el *ethos* de los cuidados" y los valores maternales (NODDINGS, 1998) que se encuentran en la esfera privada y familiar y que pueden proporcionar modelos alternativos de ciudadanía y de virtudes cívicas (cf. análisis del feminismo maternal en Capítulo II).

Esto da origen a la pregunta de si las virtudes de la ciudadanía global deberían basarse en principios abstractos o en las formas de *conectividad* y razonamiento moral que se encuentran entre las mujeres (cf. GILLIGAN, 1982). Así, mientras el principio de excluir la esfera privada del control, la vigilancia y la intervención estatal parece beneficioso, sobre todo para las mujeres dentro del ámbito familiar, tiene el efecto desventajoso de marginar y subordinar discursivamente a las mujeres como seres no racionales y de reducir el posible impacto de otros conjuntos de virtudes cívicas en un debate sobre la ciudadanía global.

LYNCH, LYONS y CANTILLON (2007) afirman que el ciudadano actor económico racional y autosuficiente que promueve el neoliberalismo excluye de manera efectiva al ciudadano dependiente y a las personas responsables de otros a su cargo. Las únicas interdependencias que se reconocen son aquellas que se relacionan con la competencia por recursos: "el mundo del cuidado queda afuera del marco global de entendimiento económico y político: es un mundo privado" (LYNCH y cols . , 2007a y b).

El ciudadano cuidador sólo ingresa seriamente al marco educativo cuando se capacita a los profesionales para administrar o atender las necesidades de otros y otras como trabajadores sociales, enfermeros, terapeutas, psicólogos, trabajadores de la asistencia social o consejeros [...] En programas de educación civil, social y política, la cuestión de los cuidados puede estar incluida pero no

está centrada en lo personal; cuando se nombra al cuidado, cada vez se da mayor prioridad al cuidado del medioambiente.

(LYNCH y cols., 2007a: pág. 3.)

La reconstrucción de la educación para la ciudadanía global desde una perspectiva feminista tendría que "romper con el silencio" que rodea las tareas emocionales de "cuidados, amor y solidaridad" para validar el papel de las emociones y los sentimientos dentro de la sociedad6i. FENNELL y ARNOT (2007) señalan el punto de vista del feminismo africano en cuanto a que el feminismo del norte dejó de lado —si no denigró— la maternidad como una de las principales fuentes de identidad y poder femeninos en los países en desarrollo.

4.NLa violencia, el conflicto y la educación para la paz 4.Nmarcados por el género

Las ciudadanías sexual y reproductiva están fuertemente relacionadas con el grado de violencia de género en la sociedad. Es difícil separar la violencia de género, si bien, en general, probablemente sea acertado afirmar que la educación para la ciudadanía casi no se conecta con el desarrollo de la educación para la paz, la educación contra la violencia o, incluso, con políticas escolares contra el abuso en la escuela. Por otra parte, para los docentes de educación para la ciudadanía global no sería sencillo evitar debatir las realidades de la violencia global y, en particular, de la violencia en contra de la mujer en el mundo. Sin embargo, la violencia de género entre los hombres, o contra las mujeres, no puede escindirse de argumentos relacionados con el desarrollo sostenible y el buen gobierno. Así mismo, la "violencia contra mujeres y niñas", tal como afirmó Charlotte BUNCH

(1997), es la "violación a los derechos humanos más común en el mundo actual": Sus formas son, al mismo tiempo, sutiles y evidentes y su impacto en el desarrollo es profundo. Pero está incrustada tan profundamente en las culturas de todo el mundo que es casi invisible. Sin embargo, esta brutalidad no es inevitable. Una vez que es reconocida por lo que es —un constructo de poder y una forma de mantener el statu quo— se puede desarticular.

(BUNCH, 1997: pág. 1.)

BUNCH señala que media humanidad se enfrenta a ataques, violaciones, esclavitud sexual, encarcelamiento arbitrario, tortura, abuso verbal, mutilación, e incluso asesinato por haber nacido como miembro de un sexo en particular. Las

mujeres soportan flagrantes violaciones de sus derechos humanos. BUNCH afirma que es imposible hablar de seguridad humana (“paz, paz en el hogar, paz en general” (BUNCH, 1997: pág. 1)) sin observar el permanente asesinato y violación de niñas pequeñas y mujeres. Más de un millón de niños, en su gran mayoría mujeres, caen víctimas de la prostitución todos los años y cada vez interesan que sean más pequeños debido a la epidemia de SIDA. Las estadísticas son abrumadoras: la creciente emancipación de las mujeres en todo el mundo no logró reducir la violencia; hay quienes sugieren que ésta es cada vez mayor a nivel global.

La frecuencia de la violencia familiar en todo el mundo implica que, en muchos contextos, las niñas aprenden muy temprano una lección sobre lo que es posible en términos de agresión masculina y sobre sus nociones de honor, deber

6nEsto se corresponde con el análisis de la buena ciudadanía en el Capítulo III.

religioso y patriotismo masculinos (BUNCH, 1997; DAVIES, 2004). La comunidad internacional de derechos humanos está trabajando sobre la cuestión de “violaciones basadas en el género como formas insidiosas y generalizadas de abuso a los derechos humanos”. Por ejemplo, el Tribunal Global sobre Violaciones a los Derechos Humanos de las Mujeres7i confirmó la opinión de que los derechos de las mujeres y las niñas son una parte integral, indivisible e inalienable de los derechos humanos universales (BUNCH, 1997: pág. 4). En 1993, las Naciones Unidas adoptaron la *Declaration on the Elimination of Violence against Women* (Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer) y, el mismo año, la *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women* (CEDAW) (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer) redactada ya en 1979, recibió la ratificación de ciento sesenta países. La *Convention of the Rights of the Child* (Convención sobre los Derechos del Niño) (ratificada por ciento noventa y un países en junio de 1997) también intentó encontrar formas de detener o prevenir la violencia (BUNCH, 1997). En 1994, la ONU nombró un portavoz especial sobre la violencia contra la mujer.

Según advierte BUNCH, no está claro que los funcionarios del gobierno hayan puesto en juego sus carreras por eliminar la violencia de género. ¿Podemos decir lo mismo de los pedagogos? En general, no se considera que la violación masiva

de los derechos humanos de las mujeres y la violencia de género sean tópicos adecuados para la educación para la ciudadanía nacional en las escuelas, sobre todo porque, una vez más, en la mayoría de los casos se ubica dentro de la esfera "privada" de las relaciones íntimas; por otra parte, es realmente posible que algunas de las niñas en edad escolar ya hayan experimentado violencia en sus vidas. Este argumento sostiene la visión de que las escuelas deberían considerar la protección de la inocencia de los niños del mundo adulto como una de sus misiones. También existe la visión de que enseñar sobre violencia conduce a la violencia. Por supuesto, este argumento niega las maneras en que las escuelas, en cuanto instituciones, enseñan lo que KENWAY y FITZCLARENCE (2006) llamaron

"pedagogías venenosas", que pueden dañar al niño e incluso tolerar o ignorar formas de violencia relacionadas con la sexualidad y la raza en los entornos educativos (SUNNARI y cols . , 2002)8i. Sin embargo, aún cuando se investiga la violencia de género y se da una orientación curricular al respecto, ésta puede verse marginada por las prioridades políticas de la educación para la ciudadanía.

Ciertos trabajos recientes han puesto ahora a la violencia de género en el centro del debate para construir una "cultura libre de violencia" o "pacífica". Gracias a la iniciativa de una reconocida escritora sueca, Eva MOBERG, un grupo de individuos comprometidos (en su mayoría hombres) movilizaron el apoyo público y establecieron la necesidad de un nuevo papel para el género masculino en la agenda de las Naciones Unidas. En 1997, la UNESCO designó a un grupo de expertos para que analizara la relación entre masculinidad, resolución de conflictos y paz. Este grupo publicó un texto sobre los papeles de los hombres, la masculinidad y la violencia titulado *Male Roles, Masculinities and Violence: a culture of* 7nDurante la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993.

8nÍdem comentario anterior sobre el concepto "social welfare education".

peace perspective (BREINES y cols . , 2000) que establecía una relación estrecha entre el patriarcado y la masculinidad y los niveles globales de violencia. Claramente queda mucho trabajo por hacer en lo que respecta a la violencia masculina. Si bien no todos los hombres son violentos y no todas las personas violentas son hombres, la violencia se asocia con el género masculino (DAVIES, 2007). Al reunir investigadores y activistas de las áreas de paz y resolución de

conflictos y estudios de género con experiencia en medidas contra la violencia entre hombres, el grupo de expertos de la UNESCO pudo investigar el desarrollo de tipos de masculinidades más igualitarias y orientadas a la pareja en contraposición a las expectativas tradicionales y estereotípicas de masculinidad que pueden llevar a una aceptación excesiva del uso de la autoridad, el dominio, el control, la fuerza, la agresividad y la violencia.

(Cf. BREINES y cols . , 2000: pág. 271.)

En este contexto, el reconocimiento del papel de los movimientos masculinos y femeninos por la paz adquiere importancia, al igual que el reconocimiento de la variedad de movimientos de hombres que intentaron abordar estas cuestiones.

DAVIES (2004) y YUVAL-DAVIS y STOETZLER (2002) ofrecen excelentes análisis acerca de cómo en muchos movimientos por la paz, reconocidos internacionalmente, se da por sentado el papel de la mujer. Tal como afirman YUVAL-DAVIS y STOETZLER, las mujeres "son interpretadas como guardias de frontera de la colectividad simbólicos y representan el 'honor' de la colectividad", pero al mismo tiempo pueden ser excluidas del ejército y de las esferas pública y política. Por lo tanto, los movimientos de paz femeninos con frecuencia tienen que ver con el género además de con la nación y las fronteras transétnicas y nacionales, lo que constituye una muestra de "política transversal". Pero DAVIES (2004) también menciona una serie de estudios contemporáneos que muestran cómo las mujeres también participan en la violencia, los conflictos y las guerras: no podemos asumir entonces que la feminidad es inherentemente pacífica.

Una cuestión fundamental en los análisis sobre violencia son las maneras en que el conflicto se asocia a la masculinidad hegemónica (mediante la que los hombres se convierten en perpetradores o en víctimas). En años recientes hubo un repunte en el ámbito de la política de la masculinidad y surgieron varias clases de movimientos distintos con agendas políticas contradictorias en torno a la masculinidad. La educación para la ciudadanía global podría explorar las diversas agendas de los movimientos contemporáneos de hombres. Algunos, como sabemos en base a ciertas iniciativas escandinavas, alientan las funciones masculinas de maridos y padres, mientras que otros apuntan a reinstalar a los hombres como cabezas de familia. En contraste, existen movimientos de hombres que defienden el fundamentalismo masculino que propugna la

superioridad física del hombre y su dominio de la tecnología y la violencia. Con frecuencia, movimientos como éstos “no formulan críticas al poder institucional del ejército o a la violencia simbólica de los deportes” (CONNELL, 2002). También hay movimientos, en su mayoría estadounidenses, que impulsan una mayor aceptación de los vínculos emocionales entre los hombres e incluso del “guerrero interno” que explora las emociones y las relaciones que podrían debilitar los patrones convencionales de violencia masculina. Éstos se centran en el tratamiento y la curación de las heri-das masculinas. Desde la década de los sesenta, el movimiento de liberación masculina y la política *queer* i* demostraron cómo las políticas transformadoras pueden dar una nueva forma a las relaciones de género, a menudo por medio de un énfasis en la pacificación, en compartir y en una postura antisexista (CONNELL, 2002).

Según CONNELL, las relaciones de género democráticas —en el caso de que la educación prepare para ellas— apuntarían a promover “la igualdad, la no violencia y el respeto mutuo entre las personas”. Las cualidades tradicionales asociadas a la masculinidad (valentía, perseverancia, ambición) se vincularían con la causa de la paz. La tarea global entonces no sería abolir el género sino darle una nueva forma. En el caso de los niños, esto debería:

desligar la valentía de la violencia, la perseverancia del prejuicio, la ambición de la explotación.

(CONNELL, 2000: pág. 30.)

La educación para la ciudadanía global podría ser útil al enseñar sobre la historia de las masculinidades globales y sus interconexiones y podría alentar a los jóvenes a que consideren las diversas formas de ser hombre en los dominios público, comunitario y privado, a reconocer la diversidad, la complejidad y las jerarquías de las masculinidades, sus formas institucionales y sociales, sus asociaciones con el poder y con la violencia y su participación histórica en los movimientos por la paz.

El revolucionario libro de Lyn DAVIES *Education and Social Conflict* (2004) nos sumerge aún más en el vínculo entre escolarización y conflicto de género: la historia de la violencia de género en la guerra, el papel de los hombres y las mujeres en los conflictos y los movimientos de resistencia, todo lo cual tiene una relevancia directa para la educación para la ciudadanía global. Esta historia

sugiere que es necesario pensar en mayor profundidad la naturaleza, más bien compleja, del conflicto social como temática en el currículum escolar y vincularla, por ejemplo, con la generización de la alfabetización emocional, el heroísmo y el problema de demostrar miedo. En una obra reciente, DAVIES (2007) argumenta que otra de las funciones de la escolarización es promover la seguridad nacional y personal. Una educación politizada tendría que hacer frente al reclutamiento de hombres y mujeres jóvenes por parte de organizaciones extremistas y a la forma en que las escuelas podrían responder a eso —según sugiere la autora— por medio de alentar una aceptación de la ambigüedad antes que el absolutismo y las verdades únicas y promover una base secular para los derechos humanos, la desaparición de la "alteridad" en la sociedad, impulsar la reconciliación antes que la venganza y el honor y promover el valor de la libertad de expresión y el sentido del humor.

El temor actual al terrorismo también cuenta con dimensiones marcadas por el género. Iris Marion YOUNG (2003) hace algunos comentarios reveladores acerca de

*nEl término *queer*, utilizado para referirse a los homosexuales y que en español podría traducirse como "marica", ha sido tradicionalmente un insulto pero se convirtió en manos de los hombres y mujeres homosexuales en un calificativo fortalecedor para referirse a la acción directa, al orgullo y a la lucha polí-

tica. Extraido de BARTON, *Superar las barreras de la discapacidad*, (pág. 73), Morata, (2008). (*N. del E.*) las nuevas ansiedades que generaron las respuestas del Gobierno estadounidense a los sucesos del 11 de septiembre de 2001. El nuevo lenguaje de la seguridad alimenta la perspectiva de que la nación se encuentra bajo amenaza y de que se necesitan protocolos fuera de lo normal. Los enfoques bélicos masculinistas pueden esconder una nueva forma de autoritarismo, mientras que el concepto de seguridad global puede representar una postura militarista y antidemocrática. Ambos crean "buenos ciudadanos" (aquellos que necesitan protección y en cuyo nombre se hace todo —incluida la guerra, el terror y la sospecha de ciudadanos dentro del propio Estado) y "malos ciudadanos" (a quienes se ve como enemigos o como una amenaza). En este contexto, la crítica pública de las políticas de gobierno se considera antipatriótica.

Pero hasta a las mujeres, en su calidad de ciudadanas, se les pide que sean cómplices de ello en base a un argumento que sugiere que el país fue a la guerra para "salvar a las mujeres" de costumbres bárbaras.

Cada vez las escuelas se encuentran con una necesidad mayor de involucrarse con esta agenda global en torno a la guerra, la violencia y la seguridad, aunque es probable que no lo hagan desde una perspectiva de género. La consecuencia del foco de esta agenda educativa internacional alrededor de una "cultura de la paz" es que las mujeres jóvenes, al igual que los hombres jóvenes, podrían considerar simultáneamente qué podrían hacer para colaborar en la creación de la igualdad de género y a la vez terminar con la violencia basada en el género.

5.NLa capacidad de acción y el activismo femenino global La educación del "ciudadano global" puede impulsar a los jóvenes a que se involucren en formas no explotadoras de comunicación intercultural y a que generen un intercambio a una escala más significativa con países que podrían experimentar dificultades económicas o humanitarias. Dicho esto, el concepto de capacidad de acción política global debe evitar algo que podría llegar a ser un grave peligro: la imagen de los hombres como actores globales y la de las mujeres como víctimas de la globalización. El movimiento internacional de mujeres de los últimos treinta años es una fuerza global importantísima que forjó cambios en muchos países y cuyo impacto puede verse ahora en los nuevos Objetivos del Milenio para el siglo XXI. Organizaciones como el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (*United Nations Development Fund for Women*, UNIFEM) hicieron declaraciones que reconocen que las instituciones multilaterales tienen ahora la responsabilidad de entender y atender la necesidad de "desarrollar las capacidades de las mujeres para que aboguen por sus propios intereses" y de traer "la experiencia del movimiento de mujeres en términos de empoderamiento al contexto de la formulación de políticas multilaterales" (www.unifem.undp.org). Pero, en ciertos aspectos, el tratamiento de la cuestión de la igualdad de género por parte de entidades globales casi parece negar el papel extraordinario del activismo feminista y femenino dentro y entre los diferentes países y continentes.

Si se aspira a que la educación para la ciudadanía global atienda las necesidades de la justicia de género, se debe cuestionar de manera activa la

imagen de la mujer que está fuera del mundo político y la acción política. Tal como afirmó Jane ROLAND MARTIN (1994), a las mujeres usualmente se las ubica en el sótano político ontológico en lo que respecta a la política. La educación para la ciudadanía global, con su énfasis en la interconexión y la alianza, haría bien en reconocer el fuerte papel que el activismo de las mujeres desempeñó en el cambio de las agendas globales (YUVAL-DAVIES y M. STOETZLER, 2002). Las autobiografías de las mujeres activistas muestran el cruce de fronteras y límites y representan, según afirma JAGGER (2005), sus imágenes establecidas y nuevas formas de políticas y proyectos políticos transversales. Para algunos, la creación de una "tercera esfera"

—de la comunidad y las tradiciones comunitarias— brinda a las mujeres una posibilidad de desarrollar nuevos compromisos cívicos, a menudo en torno a la educación (JAGGER, 2005; REAY y MIRZA, 2000). El surgimiento de ONGs nacionales e internacionales, con frecuencia dirigidas por mujeres, con la participación de mujeres y, por lo general, sobre mujeres, es un ejemplo de este enfoque político de base. Existen numerosos ejemplos de la forma en que las mujeres desarrollaron nuevos modelos de ciudadanía (entre otros, los documentos de Oxfam [SWEETMAN, 2004] *Gender, Development and Citizenship* son una muestra fascinante de esto).

La intersección de lo nacional y lo global significa que el activismo de las mujeres se está volviendo cada vez más importante, dado que ahora implica hacer responsable al Estado-nación tanto de sus políticas relacionadas con las mujeres como del efecto de sus políticas en las mujeres de todo el mundo.

La educación para la ciudadanía global podría participar en el cuestionamiento de las maneras estereotipadas en que se ve al género y las vidas de las mujeres en las culturas del sur. Tal como afirmamos Shaila FENNELL y yo, es posible que las representaciones de las mujeres en contextos en desarrollo práctica-mente no se hayan visto alteradas por las iniciativas para la igualdad de género que tuvieron lugar en países con ingresos altos. Con demasiada frecuencia se representa universalmente a las llamadas "mujeres del tercer mundo" (MOHANTY, 1988; YUVAL-DAVIS, 1997) como personas oprimidas y sin capacidad o historia de activismo (FENNELL y ARNOT, 2007). Las descripciones de estas mujeres "del sur" incluyen imágenes de costumbres bárbaras, falta de

autonomía personal y supuesta inmadurez política. Según afirma MOHANTY (1988), a estas mujeres se las representa congeladas en el tiempo en la bibliografía feminista. Son víctimas arquetípicas sin capacidad de acción. El feminismo euroamericano (al que CONNELL, 2008, llama "metropolitano") corre el peligro de creer que es quien otorga agencia a las mujeres de los países en desarrollo. El postestructuralismo se encargó de recordarnos que el feminismo no es un "fenómeno específicamente occidental" y que la sensibilidad a la diferencia y a los posicionamientos múltiples es de una importancia cada vez mayor. Sin embargo, hay inquietudes originadas en las que se ve a las culturas nacionales no europeas como patriarcales y anti-feministas. El feminismo euroamericano se convierte en una forma hegemónica de imperialismo cultural. Tal como señalaron YUVAL-DAVIS y WERBNER (1999), aún sigue habiendo poco diálogo entre las feministas de ambos mundos que, en general, es un "diálogo de sordos" (YUVAL-DAVIS y WERBNER, 1999: pág. 134).

Si el tráfico intelectual ha de ser en ambos sentidos, la teoría de género global necesita reformularse en base a lo que se aprenda del feminismo del sur (cf.

FENNELL y ARNOT, 2007). La educación para la ciudadanía global podría hacer un análisis útil sobre si es posible la existencia de una hermandad feminista global (más allá de su ubicación temporal y espacial) o si la liberación de las mujeres es el objetivo principal en el contexto de la necesidad de mitigar la pobreza en todo el mundo. También tendría que considerar el crecimiento de nuevas asociaciones para "alternativas de desarrollo para las mujeres", y la función de las mujeres y los hombres en el Foro Social Mundial y en su trabajo en organizaciones globales, como las Naciones Unidas, para unir a los movimientos sociales globales contra la globalización neoliberal. Estas iniciativas muestran el desafío y la oportunidad que el "espacio global" presenta para diferentes feminismos y políticas de género (cf. VARGAS, 2003; HARCOURT, 2006). STROMQUIST (2008) y SEN (2006) señalan la importancia de explorar diferentes formas de estrategias y estructuras organizativas feministas en el empoderamiento de las mujeres por medio de ONGs y los diferentes modelos de promoción de políticas y de activismo social mundial utilizadas por el movimiento internacional de mujeres9i.

Una de las principales corrientes del activismo femenino fue la lucha de las

propias mujeres por su derecho a recibir una educación y cómo se respondió a esa lucha. DAVIES (2007) señala los niveles de violencia que pueden tener lugar en algunas sociedades cuando se intenta evitar que las niñas reciban educación.

La lucha por la ciudadanía femenina por medio del sistema escolar plantea cuestiones importantes para la educación para la ciudadanía. STROMQUIST (2005), por ejemplo, señala el uso de la escolarización propiamente dicha como proyecto emancipador; el "cortejo del Estado" para que actúe en nombre de las mujeres y la "disolución" del "espacio para la mejora ética y social" mediante el crecimiento de la sociedad centrada en el mercado y sus consecuencias para la escolarización, en cuanto uno de los pocos espacios en los que puede promoverse la solidaridad y alentarse la capacidad de acción en nombre de la justicia social. La autora sugiere que "comprender el género" significa participar en la política y el Estado en la esfera pública: hacer campaña por los derechos de las mujeres, la justicia social, los derechos ambientales y el desarrollo económico sostenible; evitar la expansión de los conflictos destructivos y de la epidemia de VIH/SIDA; impulsar el compromiso, la actividad y la capacidad de acción de los jóvenes en la sociedad civil global. De esta manera, se *convierten* en ciudadanos del mundo en lugar de que se *suponga que lo son* (CARTER, 2001).

Una pedagogía ética para la formación

del ciudadano global que aprende

Como ya sabemos, en el siglo pasado el sistema escolar en Europa occidental era el proyecto modernista *por excelencia.* Representaba, al mismo tiempo, lo mejor de los ideales del liberalismo y el experimento más exhaustivo en términos de formación para la obediencia, la conformidad y el control social. Las ambiciones de la modernidad, de acuerdo con la lista confeccionada por DURKHEIM, incluían objetivos extraordinariamente contradictorios relacionados con educar para la individualidad al mismo tiempo que preparaban para un orden social desigual con un alto grado de estratificación que se sostenía por medio del dominio de fuerzas económicas y nociones políticas de contrato (las condiciones necesarias para lo que 9nPara un análisis sobre género y gobierno político, véase también SCHWEISFURTH y cols. (2002).

el autor denominó "solidaridad orgánica"). Así, la escolarización estatal moderna preparaba a los niños para una de las mayores contradicciones del siglo XX: era una formación tanto para la democracia como para el capitalismo (HEATER, 2004).

En la actualidad, formar al ciudadano global es una cuestión muy diferente. Las formas de solidaridad que se encuentran en la médula del orden social han evolucionado en algo mucho más individualizado; cuanto más compleja se vuelve la formación social, más difícil es describir los vínculos sociales. Las condiciones económicas de la escolarización son mucho menos inmediatas, y la estratificación social se extiende ahora por todo el mundo. En este contexto, el análisis sobre el papel de la escolarización y el ciudadano que aprende ha cambiado de forma drástica. Existe un deseo de extender la noción de ciudadanía hasta el corazón mismo de la niñez. En lugar de utilizar el concepto del siglo XIX de niño "inocente" que necesita que lo protejan del mundo adulto, está el concepto del joven aspirante a ciudadano que necesita comenzar a aprender los principios de la ciudadanía democrática lo antes posible, aun tan precozmente como en los primeros años de escolarización primaria. Es casi como si fuera demasiado peligroso esperar a los dieciocho años para adquirir la ciudadanía junto con los derechos económicos y políticos. En la actualidad tenemos que pensar en preparar a los jóvenes de manera más activa para la democracia por

medio de consultas con los alumnos, consejos de estudiantes, su participación en el control de su propio aprendizaje y hasta en la evaluación del mismo. La comunidad internacional no comenzó a adoptar los derechos del niño, respaldados por las Naciones Unidas ya en 1989, sino hasta ahora, curiosamente, en un período de gran interés internacional en los modelos neoliberales de gobierno escolar y control del desempeño en nombre de la excelencia.

En lo que va del siglo XXI ya se ha hablado mucho sobre que la ciudadanía global es el camino a seguir, más allá de los conceptos nacionales de virtudes, valores y prácticas de ciudadanía. Gran parte del análisis sobre la ciudadanía global y la educación para ejercerla resulta confuso, contradictorio y complejo para una comunidad educativa que ya está luchando por sobrellevar las nuevas exigencias de rendimiento impuestas por economías nacionales inestables, migraciones masivas de personas y comunidades locales desestabilizadas. La cuestión de qué debería constituir la formación del ciudadano que aprende en este contexto es uno de los mayores desafíos de este nuevo siglo.

Este capítulo sugiere que incluso los modelos más críticos de educación liberal para la ciudadanía sencillamente no alcanzan a abordar la variedad de cuestiones globales marcadas por el género detalladas aquí. La formación del ciudadano global requiere una politización más amplia —y, podría decirse, más radical— para proporcionar a los jóvenes el conocimiento, la conciencia y la comprensión necesarios para participar en las culturas, prácticas y conflictos globales, para ayudarlos a que sientan que pueden involucrarse de manera política, ya sea por medio de una sensación de "indignación moral" o del deseo de participar en una sociedad civil global simplemente como integrantes de ella. La variedad de cuestiones relacionadas con la globalización, el globalismo, el punto de con-tacto entre lo nacional y lo internacional o, incluso, con la reconstrucción de la nación, es amplia. Por lo tanto, traer la agenda de ciudadanía al ámbito global dará origen a debates críticos acerca del significado de "democracia", "valores democráticos" y "gobierno democrático". Este capítulo sugiere que, como parte de esta educación, también debe alentarse a los jóvenes a que analicen exhaustivamente estos debates por medio de diferentes criterios. Tal como mencioné, uno de éstos debe ser el de género. No se debe utilizar de manera exclusiva, no debe ser el único criterio, pero debe estar presente. Las relaciones de género están incorporadas en

la construcción del "ciudadano global" en la misma medida en que lo están las nociones de "buen ciudadano" o de ciudadano trabajador de la democracia liberal.

Las diversas cuestiones planteadas en este capítulo sugieren que, antes que evadir asuntos controvertidos relacionados —en este caso— con el género, a los niños podría ofrecérseles una *"educación controvertida"* . Resulta sugerente que en todo el mundo las mujeres sufran algunos de los peores efectos de la explotación, la opresión y la violencia. Resulta aún más significativo que el ciudadano global, al igual que el ciudadano que aprende en el aula, sea un ciudadano marcado por el género. Cuanto más analizamos la educación para la ciudadanía global, sobre todo desde una perspectiva de género, mayor es la necesidad de que los jóvenes no reciban una educación normativa, una formación que implique consenso. En lugar de eso, los jóvenes —más que nada en la adolescencia—

merecen una educación que tenga en cuenta algunos de los grandes debates del siglo XXI en torno a la ciudadanía: sus prácticas, *ethos*, problemas y posibilidades, tanto en el ámbito nacional como en el global. Las cuestiones profundamente controvertidas que la teoría de género planteó acerca de las estructuras y procesos económicos y políticos, acerca del posicionamiento de las mujeres y de los hombres dentro de ellos y de las consecuencias que tiene crear "otros mundos" nuevos (VARGAS, 2003) para la capacidad de acción, la resistencia y el activismo políticos, son cuestiones importantes, no sólo para el debate de los pedagogos, sino también para el análisis de los jóvenes. Tal como aconsejó Marianne TALBOT: Los asuntos que generan controversia son significativos por sí mismos, y omitir informar sobre ellos y discutirlos implica dejar una gran brecha en la experiencia educativa de los jóvenes, es fracasar en su preparación para la vida adulta. Muchos tópicos polémicos son cuestiones de actualidad muy importantes: asuntos morales, económicos, políticos y religiosos que los jóvenes deben conocer, ya sea porque podrían tener un efecto directo sobre ellos o porque, de alguna manera, en una sociedad democrática, tendrán oportunidades de participar para influir en su resultado [...]

Cuestiones sociales relacionadas con la guerra y la paz, con las relaciones entre personas de diferente color, origen étnico y credo, con la opresión y la

justicia, y cuestiones religiosas relacionadas con el valor de la vida humana [...] etcétera, caen todas en esta categoría.

(*Advisory Group on Citizenship*, *The Crick Report*), 1998: pág. 56, sección 10.4.) La educación para la ciudadanía global también tendría que reemplazar una postura normativa por una nueva base ética, que trate posiblemente las cuestiones señaladas por los feministas. DAVIES (2004) sugiere que esta base ética es la indignación respecto de la injusticia global que se mencionó anteriormente, con el agregado de una "tendencia al cuestionamiento". La autora denomina esto

"democracia interruptora". El cuestionamiento implica tomar el control de las agendas globales antes que convertirse en víctima de ellas. Otras escritoras feministas resaltaron la necesidad de alejarse de la victimización de la mujer y explorar la contribución de las mujeres a una ética global alternativa. En coincidencia con el análisis del maternalismo del Capítulo II, resulta interesante notar que RUDDICK (1990) argumenta a favor de una ética maternalista del cuidado que podría ofrecer estrategias no violentas para la paz. Podría generar una nueva orientación moral para las relaciones internacionales con énfasis en la esencia de la vida humana, las particularidades de las necesidades individuales, los aspectos prácticos de la vida y los cuidados dentro de los mundos relacionales (cf. HUTCHINGS (2002)). Cuando MOHANTY (2003) se pregunta de qué manera podrían abordarse las luchas antiglobalización desde la formulación de teorías feministas y la enseñanza de estudios sobre la mujer, adopta un enfoque más político y presenta puntos a favor de una solidaridad feminista que no explore la vida de las mujeres a nivel global como si fueran "turistas" ni recurra a la "feminista como exploradora" que se traslada fuera del ámbito nacional para verse absorbida por la vida de las mujeres lejos de casa, sin reconocer la importancia de las interconexiones políticas entre su propio posicionamiento local y nacional y el global. El modelo comparativo feminista, según afirma, se centraría en los "efectos de la reestructuración global sobre los cuerpos 'reales' nacionales, sexuales, marcados por la raza y la clase de la mujer en el ámbito académico, las calles, los hogares, los ciber-espacios, los barrios, las prisiones y los movimientos sociales" (MOHANTY, 2003: pág. 60). El énfasis aquí está en la reciprocidad y la experiencia común a través de las fronteras, culturas y naciones.

Actualmente, la educación del ciudadano en nombre de la democracia se encuentra probablemente en el punto más controvertido de su historia. Las transformaciones globales están creando una demanda de *dos clases contradictorias de ciudadano que aprende*: el ciudadano individualizado que aprende y el ciudadano global que aprende. Por un lado, el sistema educativo está abordando el proceso de globalización por medio de la transformación del saber y de la relación que el aprendiz tiene con el conocimiento. Se promueve al ciudadano individualizado que aprende como la respuesta del sistema educativo al estado posnacional, a la ruptura de fronteras, territorios, tiempo y espacio. Está creando una nueva forma de solidaridad orgánica en la que las interdependencias y alianzas son los medios por los que se crea el nuevo orden social. Por otro lado, la educación para la ciudadanía global alienta a involucrarse con las inmoralidades del mundo global al resaltar las injusticias e intentar establecer los parámetros morales de los derechos humanos universales. Ésta es una forma de solidaridad mecánica, el elemento cohesivo global que subyace los procesos de individualización y las perturbaciones globales. Un modelo de ciudadano individualizado alienta diferencias cada vez mayores entre hombres y mujeres y entre grupos socioeconómicos; el otro alienta la indignación global ante las desigualdades sociales. Mientras el neoliberalismo, con la forma en que individualiza a sus ciudadanos, crea una polarización y diferencia social cada vez mayor, los derechos humanos involucran conceptos universales de ciudadanía global.

La educación democrática, lo sabemos ahora, implica un cuestionamiento mucho más profundo de las condiciones sociales que mantuvieron las experiencias de pobreza, violencia, acoso y explotación económica de mujeres y hombres. Los teóricos del género y del feminismo no evitaron el debate acerca de qué es lo que constituye una democracia en el clima global del siglo XXI. La mirada de género asegura que la cuestión global se analizará bajo un prisma diferente.

Agradecimientos

La primera versión de este artículo se presentó en la conferencia "Education in Conflicted Societies" celebrada en el Von Leer Jerusalem Institute and Centre for Jewish Education de la Universidad de Haifa, Israel, en 2006. Luego, se presentó en la serie de conferencias públicas organizadas por la dirección de la Universidad de Delhi y en la sesión presidencial para el Comité de Investigación de Sociología de la Educación durante el XVI Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Sociología en Durban, Sudáfrica. El capítulo también formó la base de la conferencia que, con el título "Democracy, Gender and the Learner Citizen: The Challenges of the Twenty-First Century", presenté al recibir un doctorado honorario en la Universidad de Uppsala el 23 de enero de 2007. Le agradezco a Halleli Pinson y Hanan Alexander, Poonam Batra, Carlos Alberto Torres y Karin Hjalmeskog por brindarme estas oportunidades para desarrollar mis ideas.

Bibliografía

ADVISORY GROUP ON CITIZENSHIP (The Crick Report) (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report.* Londres: Qualifi cations and Curriculum Authority.

BANKS, J.A. (1997) *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Nueva York: Teachers College Press.

BAUMAN, Z. (2000) *Globalisation: the human consequences*. Cambridge, Polity Press. (Trad.

cast.: *La globalización: consecuencias humanas*. México. Fondo de Cultura Económica, 2003.)

— (2001) "Whatever happened to compassion?" en T. BENTLEY y D. STEDMAN JONES (ed.), *The Moral Universe*. Londres: Demos.

BECK, U. (2000) *What is Globalisation?* Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona. Paidós, 2008, 9.a ed.)

— y BECK-GERNSHEIM, E. (2002) *Individualisation: institutionalised individualism and its social and political consequences*. Londres: Sage. (Trad. cast.: *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus*

consecuencias sociales y políticas. Barcelona. Paidós, 2003.)

BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes and Control, Vol 3*, 3a ed. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid. Akal, 1988.) (En España, Akal cambió el orden, por eso este vol. aparece como Vol. 2).

— (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique Basil Bernstein*, ed. rev. Londres: Rowman and Littlefield. (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbóli-co e identidad*. Madrid. Morata-Paideia, 1998.) BLACKMORE, J. (2000) "Globalization: A useful concept for feminists rethinking theory and strategies in education", en N. BURBULES y C. TORRES (eds.) *Globalization and Education: critical perspectives*. Londres: Routledge, págs. 133-156.

BREINES, I., CONNELL, R. y EIDE, I. (eds.) (2000) *Male Roles, Masculinities and Violence: a culture of peace perspective*. París: UNESCO.

BUNCH, C. (1997) "The intolerable status quo: violence against women and girls", http://

www.unicef.org/pon97/women1.htm (Accessed 09/06/05.)

BURBULES, N. y TORRES, C. (eds.) (2000) *Globalization and Education: critical perspectives*.

Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Globalización y educación. Manual crítico*. Madrid.

Popular, 2005.)

CARTER, A. (2001) *The Politics of Global Citizenship*. Londres: Routledge.

COLCLOUGH, C. (2007) "Global gender goals and the construction of equality: conceptual dilemmas and policy practice", en S. FENNELL y M. ARNOT (eds.) *Gender Education and Equality in a Global Context: conceptual frameworks and policy perspectives*. Londres: Routledge.

CONNELL, R. W. (2002) "Arms and the man: using the new reseach on masculinity to understand violence and provide peace in the contemporary world", en I. BREINES, R. CONNELL y R. EIDE (eds.) (2000) *Male Roles, Masculinities and Violence: a culture of peace perspective*. París: UNESCO.

CONNELL, R. W. (2005) "Change among the gatekeepers: men, masculinities and gender equality in the global arena", *Signs: Journal of Women*

in Culture and Society, *30*(3): págs. 1801-1825.

CONNELL, R. (2008) *Southern Theory: the global dynamics of knowledge in social science.*

Cambridge, Polity Press.

DAVIES, L. (2004) *Education and Social Confl ict*. Londres: RoutledgeFalmer.

— (2007) "Gender, education, extremism and security", Trabajo presentado en la conferencia UKFIET. Septiembre.

—, HARBER, C. y YAMASHITA, H. (2005) "Global Citizenship Education: the needs of teachers and learners", trabajo no publicado. University of Birmingham.

DEMAINE, J. (2005) "Education and global citizenship", *The Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, *5*(3): págs. 103-109.

DURKHEIM, E. (1997 [1893]) *The Social Division of Labour*. Nueva York: Free Press. (Trad.

cast.: *La división del trabajo social*. Madrid. Akal, 1987.) EDWARDS, R. y USHER, R. (2000) *Globalisation and Pedagogy: space, place and identity*.

Londres: RoutledgeFalmer.

EHRENREICH, B. y HOCHSCHILD, A. R. (2005) "Global woman", en M. B. ZINN y cols. (eds.) *Gender through the Prism of Difference*. Nueva York: Oxford University Press.

EUROPEAN UNION (2005) *Citizens and Governance in a Knowledge-based Society*, FP6 pro-gramme, 2004-2006.

FENNELL, S. y ARNOT, M. (eds.) (2007a) *Gender Education and Equality in a Global Context*.

Londres: Routledge.

— y ARNOT, M. (2009 en prensa) "Decentring hegemonic gender theory: the implications for educational research", *Compare*, 2008, special issue on *Gender, Education, Community and Nation*, vol 39, pág. 1.

GALTUNG, J. (2004) "Imagining global democracy" *Development and Change*, *35*(5): págs. 1073-1079.

GIDDENS, A. (1992) *The Transformation of Intimacy: sexuality, love and eroticism in modern societies*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *La transformación de la intimidad: sexualidad, amor y erotismo en las sociedades*

modernas. Madrid. Cátedra, 1995.) GILLIGAN, C. (1982) *In a Different Voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Trad. cast.: *La moral y la teoría. Psicologías del desarrollo femenino*. México. Fondo de Cultura Económica, 1985.)

GLOBAL CITIZENSHIP PROJECT (2003) "Global Citizenship: The newsletter of the Global Citizenship Project", Winter. Global Citizenship Project, Faculty of Education, University of Glasgow. Disponible en http://www.global-citizenship.org GRIFFiTHS, R. (1998) *Education Citizenship and Independent Learning*. Londres: Jessica Kingsley.

HARCOURT, W. (2006) *The Global Rights Movement: power politics around the United Nations and the World Social Forum*, Civil Society and Social Movements Programme Paper 23. UN Research Institute for Social Development.

HEALD, S. (2004) "Feminism and teaching about globalization: contradictions and insights", *Globalisation, Societies and Education*, *2*(1): págs. 117-125.

HEATER, D. (1990) *Citizenship: a civic ideal in world history, politics and education*. Londres: Longman.

— (2004) *A History of Education for Citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer.

HENRY, M. (2001) "Globalisation and the politics of accountability: issues and dilemmas for gender equity in education", *Gender and Education*, *13*(1): págs. 87-100.

HUTCHINGS, K. (2002) "Feminism and global citizenship", en N. DOWER y J. WILLIAMS (eds.) *Global Challenges: a critical reader*. Edinburgo: Edinburgh University Press.

JAGGER, A. (2005) "Arenas of Citizenship: civil society, state and the global order", *International Feminist Journal of Politics*, *7*(1): págs. 3-25, Marzo.

JELIN, E. (2000) "Towards a global environmental citizenship?" *Citizenship Studies*, *4*(1): págs. 47-63.

KENWAY, J. and FITZCLARENCE, L. (2006) "Masculinity, violence and schooling: challenging

"poisonous pedagogies"', en M. ARNOT y M. MAC AN GHAILL (eds.) *The RoutledgeFalmer Gender and Education Reader*. Abingdon: RoutledgeFalmer.

LAGREE, J-C. (ed.) (2002) *Rolling Youth, Rocking Society: youth take part in the postmodern debate on globalization*. París, UNESCO.

LAUDER, H., BROWN, P., DILLABOUGH, J-A., HALSEY, A. H. (eds.) (2006) *Education, Globalisation and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.

LEACH, F. (2000) "Gender Implications of Development Agency Policies on Education and Training", *International Journal of Educational Development*, *20*: págs. 333-347.

LIGUORI, A. y LAMAS, M. (2003) "Gender, sexual citizenship and HIV/AIDS", *Culture, Health and Sexuality*, *5*(1): págs. 87-90.

LYNCH, J. (1992) *Education for Citizenship in a Multi-cultural Society*. Londres: Cassell.

LYNCH, K., LYONS, K. y CANTILLON, S. (2007a) "Breaking the silence: educating for love, care and solidarity", Trabajo presentado en la International Sociology of Education Conference. Londres, 3-5 Enero.

—, LYNOS, H y CANTILLAN, S. (2007b) "Breaking Silence: educating citizens for love, care and solidarity", *International Studies in Sociology of Education*, 17, 1/2: págs. 1-19.

MARSHALL, H. y ARNOT, M. (2007a) "Globalising the school curriculum: gender, EFA and global citizenship education", en FENNELL, S. y ARNOT, M. (eds.) *Gender Education and Equality in a Global Context: conceptual frameworks and policy perspectives*. Londres: Routledge.

— y ARNOT, M. (2007b) "The gender agenda: the limits and possibilities of global and national citizenship education", *World Studies in Education*, *7*(2): págs. 81-106.

MASSEY, D. (2000) "The geography of power", *Red Pepper*, Julio.

MCINTOSH, P. (2005) "Gender perspectives on educating for global citizenship", en N. NODDINGS (ed.) *Educating Citizens for Global Awareness*. Nueva York: Teachers College Press.

MOHANTY, C.T. (1988) "Under Western Eyes: feminist scholarship and colonial discourses", *Feminist Review*, *30*, Otoño: págs. 61-88.

— (2003) "Antiglobalisation pedagogies and feminism", en M. B. ZINN, P. HONDAGNEU-SOTELO y M. A. MESSNER (eds.) (2005) *Gender through the Prism of Difference*. Nueva York: Oxford University Press.

MOORE, L. J. y CLARKE, A. E. (2001) "The Traffic in cyberanatomies: sex/gender/sexualities in local and global formations", *Body and Society*, *7*(1): págs. 57-96.

NODDINGS, N. (1998) "An ethic of caring and its implications for instructional arrangements", *American Journal of Education*, *96*(2): págs. 215-230.

— (2005) "Global citizenship: promises and problems", en N. NODDINGS (ed.) *Educating Citizens for Global Awareness*: Nueva York: Teachers College Press.

NUSSBAUM, M. (2002) "Education for Citizenship in an Era of Global Connection", *Studies in Philosophy and Education*, *21*: págs. 289-303.

— y GLOVER, J. (1995) "Emotions and women's capabilities", en *Women, Culture and Development: a study of human capabilities*. Oxford: Oxford University Press.

OXFAM (1997; 2000) *A Curriculum for Global Citizenship*. Oxford: Oxfam.

PATEMAN, C. (1989) *The Disorder of Women*. Cambridge: Polity Press.

PETERSON, V. S. (2000) "Sexing political identities/nationalism as heterosexism", en S. RAN-CHOD-NILSSON y M. A. TETREAULT (eds.) *Women, States and Nationalism*. Londres: Routledge.

PETTMAN, J. J. (1999) "Globalisation and the gendered politics of citizenship", en N. YUVAL-DAVIS y P. WERBNER (eds.) *Women, Citizenship and Difference*. Londres, Zed Books.

PLUMMER, K. (2003) *Intimate Citizenship*. Montreal: McGill and Queen's University Press.

PYLE, J. L. y WARD, K. B. (2003) "Recasting our understanding of gender and work during global restructuring", *International Sociology*, *18*(3), Septiembre: págs. 461-489.

REAY, D. y MIRZA, H. (2000) en M. ARNOT y J. DILLABOUGH (eds.) *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer.

RICHARDSON, D. (1998) "Sexuality and Citizenship", *Sociology*, *32*(1): págs. 83-100.

— (2000) *Rethinking Sexuality*. Londres, Sage.

RICHARDSON, E. H. y TURNER, B. S. (2001) "Sexual, intimate or reproductive citizenship?" Review article, *Citizenship Studies*, *5*(3): págs. 329-338.

RIZVI, F. (2000) "International education and the production of the global imagination", en N. BURBULES y C. A. TORRES (eds.) *Globalisation and Education: critical perspectives*.

Londres: Routledge.

ROBERTS, K. (1996) "Individualisation and risk in Eastern and Western Europe", en H. HEL-VE y J. BYNNER (eds.) *Youth and Life Management Research Perspectives*. Helsinki: Helsinki University Press.

ROLAND MARTIN, J. (1994 [1982]) "Excluding women from the educational realm", en L. STONE (ed.) *The Education Feminism Reader*. Nueva York: Routledge, págs. 105-121.

ROSE, N. (1990) *Governing the Soul: the shaping of the private self*. Londres: Routledge.

RUDDICK, S. (1990) *Maternal Thinking: towards a politics of peace.* Londres: Women's Press.

SCHWEISFURTH, M., DAVIES, L. y HARBER, C. (eds) (2002) *Learning Democracy and Citizenship: international perspectives*. Oxford: Symposium Books.

SEN, A. (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press. (Trad. cast.: *Desarrollo y libertad*. Barcelona. Planeta, 2000.) SEN, G. (2006) "The quest for gender equality", en P. UTTING (ed.) *Reclaiming Development agendas: knowledge, power and international policy-making*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

STROMQUIST, N. P. (2004) "Teacher Intersection of Public Politics and Gender: Understanding State Action in Education", Conferencia presentada en el Gender and Policy workshop, CIES reunión anual, Salt Lake City, 11 Marzo.

— (2005) "A social cartography of gender education: reflections on an uncertain emanci-patory project", Eggerton Lecture, Comparative and International Education Society, Stanford University.

— (2008) "Adult learning and the politic of change: feminist organization and educational action in Latin America", en FENNELL, S. y ARNOT, M. (eds.)

Gender Equality and Education in a Global context. Londres: Routledge.

— y MONKMAN, K. (eds.) (2000). *Globalization and Education: integration and contestation across cultures*. Langman, MD: Rowman and Littlefield.

SUNNARI, V., KANGASVUO, J. y HEIKKINEN, M. (eds.) (2000) *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu, Sweden: Oulu University Press.

SWEETMAN, C. (ed.) (2004) *Gender, Development and Citizenship*. Oxford: Oxfam.

TORRES, C. A. (1998) *Democracy, Education and Multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world*. Maryland: Rowman and Littlefield. (Trad. cast.: *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México. Siglo XXI, 2001.)

UNESCO (2003) *Gender and Education for All: the leap to equality*, EFA Global Monitoring Report 2003/4. París: UNESCO.

UNTERHALTER, E. (2000) "Transnational visions of the 1990s: Contrasting views of women, education and citizenship", en M. ARNOT y J. DILLABOUGH (eds.) *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: RoutledgeFalmer, págs. 87-103.

— (2007) *Gender, Schooling and Global Social Justice*. Londres: Routledge.

— (2008) "Global values and gender equality in education: needs, rights and capabilities", en FENNELL, S. y ARNOT, M. (eds.) *Gender Equality and Education in a Global Context*.

Londres: Routledge.

URRY, J. (1999) "Globalisation and citizenship" , *Journal of World Systems Research*, *V*(2), Verano: págs. 311-324.

VARGAS, V. (2003) "Feminism, globalization and the global justice and solidarity movement", *Cultural Studies*, *1*(6): págs. 905-920.

WALBY, S. (2000) "Gender, nations and states in a global era", *Nations and Nationalism*, *6*(4): págs. 523-540.

— (2005) "Introduction: comparative gender mainstreaming in a global era", *International Feminist Journal of Politics*, *7*(4): págs. 453-470.

WEEKS, J. (1998) "The sexual citizen", *Theory, Culture and Society*, *15*(304): págs. 35-52.

WOOLF, V. (1938) *Three Guineas*. San Diego, CA: Harcourt Brace. (Trad. cast.: *Tres guine-as*. Barcelona. Lumen, 1999.)

WORLD CONFERENCE ON WOMEN (WCW) (1995) “Beijing Declaration”, *Women’s Studies Quarterly*, *24*(1 and 2): págs. 154-158.

WRIGHT, S. (2001) *International Human Rights, Decolonisation and Globalisation: beco-ming human*. Londres: Routledge.

YOUNG, I.M. (2003) “Feminist reactions to the contemporary security regime”, *Hypatia*, *18*(1): págs. 223-231.

YUVAL-DAVIS, N. (1997) *Women and Nation*. Londres: Sage.

— y STOETZLER, M (2002) “Imagined boundaries and borders: a gendered gaze”, *The European Journal of Women’s Studies*, *9*(3): págs. 329-344.

— y WERBNER, P. (eds.) (1999) *Women, Citizenship and Difference*. Londres: Zed Books.

CAPÍTULO PRIMERO

Fuentes

Aprendizaje e integridad

Nota: Los coautores y editores de las siguientes publicaciones han dado su autorización para reproducir extractos de las mismas.

Capítulo

Fuente

PRIMERO

Extractos del artículo de ARNOT, M. “Gender, citizenry and new feminist perspectives on education and citizenship”, *British Education Research Journal*, *24*(3): págs. 275-95, 1997.

II

Original: ARNOT, M. y DILLABOUGH, J. “Feminist Politics and Democratic Values in Education”, *Curriculum Inquiry*, *29*(2): págs. 159-90, 1999. Reimpreso como ARNOT, M. y DILLABOUGH, J. (2000) “Feminist politics and democratic values in education”, en S. BALL (ed.) *Sociology of Education: Major Themes* Vol. IV, Londres: RoutledgeFalmer, págs. 2178-221, 2000. También reimpreso en H. LAUDER, P. BROWN, J. DILLABOUGH, y A. H. HALSEY (eds) *Education, Globalisation and Social Change*, Oxford: Oxford University Press, págs. 161-78, 2006.

III

Original: ARNOT, M., ARAÚJO, H., DELIYANNI, K., ROWE, G. y TOMÉ, A. “Teachers, gender and the discourses of citizenship”, *International Studies in Sociology of Education*, *6*(1): págs. 3-35, 1996. Reimpreso como: ARNOT, M., ARAÚJO, H., DELIYANNI-KOUIMTZIS, K., IVINSON, G. y TOMÉ, A. “The good citizen: cultural understandings of citizenship and gender amongst a new generation of teachers”, en M. LEICESTER, C. MODGIL y S. MODGIL (eds.) *Politics, Education and Citizenship*, Vol. 6, *Education, Culture and Values*, Londres: Falmer Press, págs. 217-52, 2000.

IV

Original: ARNOT, M., ARAÚJO, H., DELIYANNI, K. y IVINSON, G. “Changing femininity, changing concepts of citizenship in public and private spheres”, *The European Journal of Women’s Studies*, *7*(2): págs. 149-68, 2000.

V

Original: BRINDLE, P. y ARNOT, M. “‘England expects every man to do his duty’: the gendering of the citizenship textbook (1940-1966)”, *Oxford Review of Education*, *25*(1 and 2): págs. 103-23, 1999.

VI

Ésta es una versión actualizada y extendida del artículo de ARNOT, M.: "Gender equality, pedagogy and citizenship: affirmative and transformative approaches in the UK", *Theory and Research in Education*, *4*(2): págs. 131-50, 2006.

VII

Ésta es una versión actualizada y extendida del artículo de MARSHALL, H. y ARNOT, M.: "The gender agenda: the limits and possibilities of national and global education", *World Studies in Education*, *7*(1): págs. 81-106, 2006. Con extractos de ARNOT, M. "Citizenship Education and Gender", en la obra de A.

LOCKYER, B. CRICK y J. ANNETTE (eds) *Education for Democratic Citizenship: issues of theory and practice*. Aldershot: Avebury, 2004.

VIII

Ésta es una versión actualizada y extendida del artículo de ARNOT, M.: "'Freedom's children'? Gender, individualisation and the learner citizen", *International Review of Education*, *52*(1): págs. 67-87: págs. 1-21, 2005.